Paedagogisc...
magazin



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

272. Heft

Die Energie

als

Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip.

Von

Dr. Susanna Rubinstein.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906

Preis 20 Pf.

Die Energie

als

Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip.

Von

Dr. Susanna Rubinstein.

Pädagogisches Magazin, Heft 272.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

In Wilhelm v. Humboldts sittlicher Anschauung, in seiner Ansicht von der ethischen Bildung des Menschen, lassen sich drei Momente, drei ineinandergreifende Faktoren unterscheiden, diese sind: die Energie als Grundlage; die Selbsttätigkeit als Mittel; und die harmonische Ausbildung der Kräfte als Ziel. Der Stamm und Träger der ganzen Menschenentwicklung ist also die Energie. »Meiner Idee nach« — sagt Humboldt[1]) — »ist Energie die erste und einzige Tugend des Menschen. Was seine Energie erhöht, ist mehr wert als was ihm

[1]) Die Schrift, in welcher Humboldt die Energie als höchste Tugend und oberstes Prinzip der Entwicklung feiert und welche überhaupt für seine praktische Philosophie die größte Bedeutung besitzt, ist die überschrieben: »Ideen zu einem Versuch die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.« Diese Schrift, die Humboldt im jugendlichen Alter von 24 Jahren verfaßte, befindet sich im 7. Band, der von seinem Bruder, Alex. v. Humboldt, veranstalteten Gesamtausgabe seiner Werke. Der Abschnitt »Sittenverbesserung« aus deser Schrift, der speziell die Tugend der Energie hervorhebt, ist mit ganz unverändertem Text auch im I. Bd. der Gesamtausgabe abgedruckt und erschien überhaupt zu allererst in der Berliner Monatsschrift, herausgegeben von Biersier, Jahrgang 1792.

nur Stoff zur Energie an die Hand gibt.« Somit ist die virtuelle Stärke dieser Tugend höher zu veranschlagen als ihre accidentelle Betätigung. Der Boden aber, aus dem die Energie ihren Nährstoff zieht, ist die Sinnlichkeit. Humboldt befürwortet nachdrücklich das Recht der sinnlichen Natur. Das ist nicht bloß eine seiner vielen Übereinstimmungen, mit dem ihm kongenialen Schiller, sondern er geht darin noch weiter als Schiller; denn er begnügt sich nicht, im Sinnlichen die Grundlage des irdischen Lebens anzuerkennen, er schätzt in ihm auch die Vermittlung zum Unsinnlichen. Dies ist es insofern, als der Eindruck des Schönen das Traumreich des Übersinnlichen und Transcendentalen erschließt. Doch allein schon, daß die sinnliche Empfindung allen andern Eindrücken vorangeht und daß sie an Heftigkeit alle andern übertrifft, sagt, wie sehr mit ihrer Gewalt zu rechnen sei. Ohne kräftigen sinnlichen Grundton können sich keine willensstarken und strebenden Individualitäten entwickeln. »Wo aber die sinnlichen Empfindungen, ehe noch Kultur sie verfeinert, schweigen, da ist auch alle Kraft erstorben, und es kann nie etwas Gutes und Großes gedeihen.« Nichts Gutes und nichts Großes, somit weder etwas sittlich löbliches noch geistig wertvolles. Denn beides erfordert Kraft und weist retrospektiv auf die Instanz der Sinnlichkeit hin. Perspektivisch aber weist die Sinnlichkeit durch das Reich des Schönen auf die Moral hin. Weil die Sinnesempfindungen von Gesicht und Gehör zu den veredelnden Genüssen der Kunst führen. Mit diesen Genüssen ist das idealste und festlichste Gefühl verbunden, das ahnende Gefühl des Übersinnlichen. »Sinnlichkeit und Unsinnlichkeit verknüpft ein geheimnisvolles Band, und wenn es unserem Auge versagt ist, dies Band zu sehen, so ahnt

es unser Gefühl.« Die Kunst ist Symbol des Ewigen und Unendlichen. Ja, sie ist Stifterin des Bundes zwischen der unsichtbaren und unerkennbaren jenseitigen Welt, zu der eine angeborene Sehnsucht hinzieht, und dieser sichtbaren leidübersäten Welt, an welche eine schmerzvoll süße Gewohnheit festhält. Aus diesem Widerspiel der Bewegung wird die Unangemessenheit klar, die zwischen der menschlichen Vergänglichkeit und Machtlosigkeit, und der schöpferischen Ewigkeit und Allmacht besteht. Diese Inkongruenz des Göttlichen mit dem demütigend Menschlichen ist der Urquell des Erhabenen.

Alle diese großen und erhebenden Eindrücke weisen in ihrer letzten Instanz auf die Sinnlichkeit hin. Aus ihrem derben Element entwickelt sich alles, was das Menschenherz ergreift und emporträgt, wie sich aus der dunklen schlammigen Erde die reiche Zauberpracht der Blüten entwickelt. Doch wie die Erde ohne kosmische Wirksamkeit den vegetativen Blütenflor nicht treiben kann, kann die Sinnlichkeit ohne die Energie den geistigen Flor nicht treiben. Es darf aber dabei auch nicht vergessen werden, daß die undisziplinierte und ungezügelte Sinnlichkeit, eine Quelle von Übeln, ja der Ausgangspunkt der Verbrecherbahn ist.

Die Freiheit ist ein integrierender Teil und eine unerläßliche Voraussetzung der Selbsttätigkeit — welche oben als der zweite Faktor der ethischen Entwicklung in Humboldts Denkprozeß bezeichnet wurde. Humboldt faßt den individuellen, den singularen Menschen bei seinem moralphilosophischen Räsonnement ins Auge, und unterscheidet sich darin von Schiller, dessen starkes und lebendiges Interesse die große Allgemeinheit, die Menschheit mit allen kommenden Geschlechtern umschloß.

Humboldt sieht den Menschen als ganz auf sich selbst beruhend an, von der Anordnung seiner Kräfte hängt die Stellung ab, die er in der Moral, in der Kultur und im Weltbild überhaupt einnimmt. Innere, aus der Vernunft stammende Freiheit und politische Freiheit, ist die erste Bedingung, und Mannigfaltigkeit der Situationen ist die zweite Bedingung zur bestmöglichen Bildung des Menschen. Das Ziel seiner Bildung ist proportionelle Ausbildung seiner Kräfte, und diese erfordert Ungehemmtheit einerseits und Gelegenheitsursachen andrerseits. Einförmige und gleichmäßige Übung einzelner Fähigkeiten bringt diese allerdings zu höherer Ausbildung, allein damit ist der Zweck der Natur mit dem Menschen nicht erreicht. »Der Endzweck der Natur mit dem Menschen ist, daß sein Wesen sich zu immer höherer Vollendung entwickele und daß seine denkende und empfindende Kraft, beide in verhältnismäßigem Grad der Stärke, sich unzertrennlich vereinigen.« Dies ist ebenfalls in Schillers Geist gesprochen, aber abgesehen davon, daß es Schiller markiger und bezwingender sagt, leuchten auf Schillers ethisch-didaktischer Bahn zwei planetarische Ideen als Wegweiser zur Vollendung voran, diese sind: das Schöne und die Liebe, die abstrakte Allliebe. Nach Schillers gedankentiefen ästhetischen Briefen wie nach seiner Darlegung im Gedicht »Die Künstler«, ist das Schöne der Grundstock der sittlichen Empfänglichkeit und die abstrakte Allliebe ist der heilige Flügelschlag, mit dem man die Menschheit mit allen ihren kommenden Geschlechtern umfaßt. Bei Humboldt greift wohl das Schöne auch in das Sittliche ein, aber als Hilfe, nicht als Grundkraft, indem es das Sinnliche veredelt und das Übersinnliche erschließt. Grundfaktor ist für Humboldt unentwegt die Energie, und die Tätigkeit des Selbst, die aus ihr her-

vorgeht, ist Bildnerin des Menschen. Das Schöne schätzt er als Hilfsfaktor des Moralitätsgefühls; er erkennt ihm auch eine eudämonistische Eigenschaft zu, die, daß es dem Sittlichen einen Reiz beibringt. Humboldt war im höchsten Grad empfänglich für geläuterten sinnlichen Genuß und für angenehme und anmutende Ausgestaltung und Ausschmückung der Lebenseinrichtungen, so sollte das Schöne auch eine eudämonistische Beimischung bei der ernsten Pflicht sein. Auch das ist wohl ein abgeschwächter Widerhall von Schillers Prinzip der »schönen Seele«. Verglichen mit Schillers heiliger Herzensglut und hoheitsvoller Strenge, erscheint Humboldt matt und von wenig beweglichem Temperament. Im Mangel an nachdrucksvollen und begeisterten Tönen ist es zu verstehen, daß seine Darstellungsweise häufig ins Breite geht und durch Wiederholungen zu wirken sucht. Hingegen repräsentiert Humboldt in der weitreichendsten Weise die Idee der Harmonie, die er als evolutionistisches Endziel der menschlichen Bewegung ansah. Dieser ihm von Schiller im vollsten Maß nachgerühmte harmonische Ausgleich der Kräfte, muß ja auch die ruhevolle Stimmung, »die Meeresstille des Gemütes«, zur Folge haben, bei der sich keine einzelnen Kräfte brandend und rebellierend losreißen.

In weit höherem Grad als Schiller richtet Humboldt das Augenmerk auf die Selbsttätigkeit, welche — wie er es an sich erprobt — der Hebel zur Förderung der harmonischen Ausbildung ist. Der Weg dazu ist, daß eine Fähigkeit nach der andern auf ein proportionelles Maß gebracht werde. Auf der Basis der Energie und unterstützt von der Freiheit, ist aus dem eigenen innern Herd der Stufengang zur Vollkommenheit anzutreten. Von außen kann nur eine negative Mitwirkung kommen,

die, daß der Staat die sozialpolitische Freiheit nicht einschränkt. Wenn er dies aber doch tut, da tritt er der Natur entgegen, denn die Bestimmung der Natur kann der Mensch nur durch unbeeinträchtigte Energie erreichen, und diese erfordert unbeeinträchtigte Freiheit. Die Aufgabe und die Befugnis des Staates soll sich an dem genügen, worin sein Schwerpunkt besteht, nämlich die Bürger zu schützen. In Fällen, wo aber der Staat genötigt wäre, durch Verordnungen und legislative Mittel einer einreißenden sittlichen Verderbnis entgegenzutreten, würde er mit dem Grade ihrer Wirksamkeit auch ihre Schädlichkeit steigern. Weil Zwang und Leitung nie Tugend hervorbringen, sondern immer nur die Kraft schwächen. Der Aufgabe des Menschen aber — der Vervollkommnung — kann man lediglich nur durch Kraft zustreben.

Humboldt stellt die Energie so über alles hoch, daß er bedauert, daß man der Nachwelt von ihr nicht einen ebensolchen Beweis hinterlassen kann, wie man ihn von seinem Können in Büchern und Kunstwerken hinterläßt. Eigentlich ist aber die Energie, die er in seinen ethischen Untersuchungen so beharrlich als erste und vornehmste Tugend bezeichnet, bloß das Material, aus der Tugenden gedeihen können und nicht schon die Sache selbst. Energie ist Möglichkeit, ist Befähigung zur Tugend, etwa wie Scharfsinn Befähigung zur Wissenschaftlichkeit ist; beide Gaben können aber auch verderblich angewendet werden. Energie zeigt fast jeder unternehmende Raubmörder, und Scharfsinn zeigen die meisten Falschspieler. Humboldt begnügt sich damit, in der Energie den Kerngehalt des sittlichen Menschentums anzuerkennen, ohne aus diesem allgemeinen Begriff eine bestimmte Tugend auszuscheiden. Er vertritt keine

Einzelntugend und stellt keine Maxime des Handels auf. Was ihm als das Edelste und Würdigste vorschwebt, ist das Ideal einer allseitigen Ausbildung, die in der Vollkommenheit ihren Abschluß findet, und da die beharrliche Pflege jeder einzelnen Seite nach der andern — um sie zur gleichmäßigen Höhe zu bringen — nur durch Energie erzielt werden kann, so ist Energie nicht allein die erste und wichtigste Gabe, sondern auch die einzige, um derentwillen es sich zu leben verlohnt. Humboldt bot in seiner Person selbst einen seltenen Typus harmonisch vollendeter Vielseitigkeit. Er besaß eine größere Mannigfaltigkeit von Kenntnissen als Schiller, besonders war er diesem in der Kenntnis des griechischen Altertums überlegen, während Kant ihre gemeinsame philosophische Quelle war. Humboldt verstand vorzüglich, den antiken mit dem modernen Geist in sich zu verschmelzen, und machte sich ebenso Platos Ideenlehre zu eigen, als Kants idealistische Erkenntnistheorie. Seinem Wesen war in ganz einzigem Grade die Gabe des Ausgleiches eigen. Hingegen war ihm Schiller weit überlegen an Tiefe, an begeisterter Kraft, wie an herber Hoheit, vor allem war er ihm überlegen, und war er überhaupt unerreicht, in seiner unerschöpflichen Produktionsfähigkeit. Für die Produktionskraft ist die Friedensstimmung des Ausgleichs eine Hemmung, wie sich dies auch bei Humboldt erwies.

Die anthropologische Energie ist ein Bestandteil der im Schöpfungsall waltenden kosmischen Energie. Die Energie im Menschen legitimiert daher seine heimatliche Zuständigkeit zum unendlichen All. In ihrem Ursprung, in ihrer sinnlichen Wurzelhaftigkeit, berührt sich die menschliche Energie mit der kosmischen, während sie in der Verbindung mit der Freiheit sich weit über diese,

zur moralischen und geistigen Triebkraft erhebt. Wo die Energie moralisch mit einem Nachdruck waltet, der über das Persönliche hinweghebt, da übt man die Tugend ohne Rücksicht auf Glück und Unglück, oder auf Lohn und Strafe. Die religiösen Ideen sind für Humboldt nur insofern eine Hilfe der Sittlichkeit, als sie die Seele erheben und stärken. Also eine ähnliche oder gleiche Hilfe wie das Schöne. Somit ein formaler und kein inhaltlicher Gewinn. Das dogmatische Formwesen als sittliche Zucht und die religiösen Ideen als Wegweiser zu einer jenseitigen Fortdauer zu sehen, lag ihm durchaus fern. Nicht minder lag es ihm ferne, irgend eine Religion als die bevorzugte für die sittliche Führung und für eine selige Anwartschaft zu erachten. Er sah vielmehr in allen Religionen nur eine ursprüngliche Religion. Mit feinem Urteil und edlem Gefühle verstand er es, die Stimmungszustände der gläubigen Gemüter zu erfassen. Er ging verständnisinnig in den süßen Trost und die beseligenden Hoffnungen ein, die sie in der Anschmiegung an einen Allvater schöpfen, und mit zarter und farbenvoller Schönheit malt er die Stimmungen der gotterfüllten Seele aus. Doch er selbst konnte dieser Stütze entraten. Was der Freiheit an Macht zugestanden wird, das wird der Religion, dem Glauben, genommen. Dieses folgerichtige Verhältnis tritt aus allen philosophischen Systemen hervor. Von seinem tief humanistischen Standpunkt aus, ehrte er die Menschheit in ihrem ewigen Stamm und Genus, ohne sich über die vielgestaltigen religiösen Bekenntnisse aufzuhalten. Und den rechten Menschengehalt suchte er auch nicht in der Religiösität, sondern in der Moralität, und es kann nur der Reinheit des moralischen Willens Abbruch tun, wenn man ihn mit religiösen Vorstellungen verbindet. Das

erinnert an Schillers erhabenes Wort: »Es muß auch eine Tugend geben, die ohne Lohn und Strafe ausreicht.« Die religiösen Ideen sind eigentlich Triebfedern für solche Seelen, die aus unzureichender Einheitlichkeit sich an eine Macht anschmiegen. Solche aber, bei denen eine innige Konsequenz der Ideen und Empfindungen herrscht und die eine so große Tiefe der Erkenntnis und des Gefühls besitzen, daß daraus eine kraftvolle Selbständigkeit hervorgeht, hegen nicht den Drang, sich einer fremden Macht zu unterwerfen. Und Unterwerfung bildet ja den Geist der Frömmigkeit. Das Gefühl des Selbständigen findet einen stärkeren Reiz in dem Bestreben, eingeschränkt auf die Welt, für die ihm Empfängnis gewährt ist, die sinnliche und unsinnliche Natur enger zu vereinen. Einem solchen ist die Kraft des Individuums heiliger als die weisheitsvolle Ordnung der Natur, und es stellt sich bei diesem als natürlich dar, sich selbst zum Individuum zu entwickeln, d. h. Herz und Geist in harmonischen Einklang zu bringen. »Die Idee der Vollkommenheit ist groß und füllend genug, um nicht der Anlehnung an den Anthromorphismus der Vollendung zu bedürfen,« der als Kern jeder Religion zu Grunde liegt. Wer durch Erfahrung überzeugt ist, daß seinem Geist ein Fortschreiten zu höherer moralischer Stärke möglich ist, wird mit mutigem Eifer nach dem Ziele streben, das er sich gesteckt. Die Energie des Willens verleiht den Höheflug des Aars zu diesem Ziel, dem höchsten der menschlichen Entwicklung, dem Ausgleich der Kräfte.

In der Hoheit und in dem Adel seiner lichtvollen Erörterung, legt es Humboldt evident dar, wie sehr die eigene Vielseitigkeit und Weite, alle befangende Fessel und alle voreingenommene Schatten von ihm fern-

gehalten und abgewendet haben. Sein lauterer Humanismus umfließt, wie das Licht der Sonne, unterschiedslos das Ganze der Menschheit, und aus seinen heiligsten Tiefen ist er darauf bedacht, das menschliche Individuum aus dem Fokus, aus dem Herd seiner Innerlichkeit zu entwickeln, es auf sich selbst zu stellen und die in ihm ruhende Mannigfaltigkeit zu einem Unisono heranzuziehen. Wie sehr das Zusammenfließen der mannigfaltigen Züge zur menschlichen Einheit im Blickpunkt seines Bewußtseins stand, bezeugt auch die briefliche Äußerung an Schiller: »Die Idee, daß für den menschlichen Geist ein gemischtes Bild der Menschheit, zu dessen Möglichkeit alle Nationen und Zeitalter mitgearbeitet haben, fortwährend existiert, hat für mich immer ein starkes Interesse gehabt.« Er erweiterte sogar das starke Interesse an dem gemischten Bild über die Scheidelinie der Natur hinweg, denn er erachtete es als ersprießlich, daß man selbst einzelne Vorzüge des andern Geschlechts erwerbe.[1]) Für die Idee der Vollkommenheit ist das Geschlecht eine Schranke. »Überall muß man sich gewöhnen, das Geschlecht als Schranke zu betrachten, da es von der Summe der Anlagen, welche der Begriff der Gattung in sich schließt, immer eine gewisse Anzahl einseitig ausschließt.« Allein es ist das Gesetz der Natur, durch die Schranke zum Unendlichen aufzusteigen und durch die Trennung zur Harmonie. Und der Faktor, um dieses

---

[1]) Die Idee: die Eigenschaften beider Geschlechter zu einem übergeschlechtlichen Menschheitstypus zu verschmelzen, berührt Humboldt in seiner ethischen Hauptschrift: »Ideen zu einem Versuch usw. usw.« zwar nur flüchtig (in Abschnitt II), aber eingehend behandelt er dieses Problem in den zwei Abhandlungen über die Geschlechter, die Schiller in den Horen veröffentlicht hatte.

Gesetz durchzuführen, ist die Energie. In der Energie und der mit ihr verzweigten Freiheit, ist die Anlage gegeben, den einseitigen Charakter des Geschlechts durch entschlossenes Aneignen der heterogenen Eigenschaften des andern zu ergänzen und sich so zum Ideal der Menschheit zu erheben. Auch die Kunst, wenn sie einen großen oder schönen Menschen darstellt, hebt ihn aus der Beschränkung heraus und läßt über ihn das Unendliche der Menschheit leuchten.

Humboldt selbst umspann in seiner harmonischen Vielseitigkeit auch weibliche Züge. Solche sind, seine fein apperzipierende Empfänglichkeit und die mit ihr zusammenhängende sinnliche Freude an Verschönerung der Scenerie des Alltags. Von weiblicher Analogie war auch seine ausharrende Gleichmäßigkeit.

Hingegen dringt kernhafte Männlichkeit und die Kraft des Bahnführers aus seinem eifrigen Mahnruf: daß man an sich selbst arbeite. Er singularisiert Schillers Wort und ruft jedem Einzelmenschen zu: Deine Würde ist in deine Hand gegeben, hege sie! Der Mensch war seinem Humanismus das Höchste, die Sittlichkeit war seiner Vornehmheit das Ehrwürdigste, und das Streben nach Harmonie war seinem Idealismus das Erhabenste. Die Aufgabe der Selbstvollendung, die Ausbildung seiner sittlichen und geistigen Fähigkeiten zur Vollkommenheit, ist der letzte krönende Zweck des menschlichen Pilgrims. Wer so weit gekommen ist, hat seine Mission erfüllt, er hat die Einseitigkeit, die Schranken der Isoliertheit überwunden und hat die Weihe der hohen Menschlichkeit, die Weihe der solidarischen Vereinigung aller Kräfte zum Ideal der Vollkommenheit erlangt. Solche Wesen, welche durch die Triebkraft der Energie, diese hohe Stufe erreichen, müssen sich durch das Bewußtsein ihres

inneren Reichtums und ihrer inneren Stärke, unabhängig und über den Wandel der Dinge gehoben fühlen, und müssen ihren Lebenslauf mit dem edlen Stolz überblicken: daß es »das heilig glühend Herz« ist, welches selbst alles vollendet hat.

Das

biologische Prinzip

im

Sachunterricht.

Von

Johannes Koehler,
Rektor in Trier.

Pädagogisches Magazin, Heft 273.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Die Naturwissenschaften, ihre beispiellose Entwicklung und Ausnutzung geben dem abgelaufenen Jahrhundert das Gepräge. Die Evolutionstheorie oder Entwicklungslehre und die Biologie sind die beiden Gebiete, welche die Fortschritte dieser Wissenschaft im 19. Jahrhundert bezeichnen. Die Descendenz- oder Evolutionstheorie — deren Berechtigung heute von den meisten Naturforschern anerkannt wird — lehrt die genetische Entwicklung aller Naturgeschöpfe von einzelligen Organismen bis zu den mit mannigfachen Organen ausgestatteten Lebewesen, von der Amoebe bis zum *homo sapiens.* — Die Biologie setzt die Ergebnisse der morphologisch-anatomischen Untersuchungen in Beziehung zu den Lebensäußerungen der Organismen. Ihr verdanken wir die Lehre von den Infektionskrankheiten, die Entdeckung der kleinsten schädigenden Lebewesen, den Kampf gegen die Bazillen, die Desinfektion, die Entwicklung der Hygiene, das Heilserum usw.

Die Methode eines Unterrichtsfaches ist nun immer ein Spiegelbild des wissenschaftlichen Standes, den dieses zur Zeit einnimmt. So brachten denn auch diese Fortschritte — zunächst für den naturwissenschaftlichen Unterricht zwei neue methodische Prinzipien:

1. das genetische Prinzip,
2. das biologische Prinzip.

Die allgemeine Verwendung des genetischen Prinzips wird man nicht ohne weiteres zugestehen können, da es

sich um eine immerhin noch viel umstrittene Hypothese handelt. So sagte noch unlängst Professor *J. Reinke*-Kiel in einem Vortrag über die Entwicklung der Naturwissenschaften, insbesondere der Biologie im 19. Jahrhundert[1]) von ihr: »Rückhaltlos müssen wir bekennen, daß kein einziger völlig einwandfreier Beweis für ihre Richtigkeit vorliegt. — Ihrem Wesen nach ist sie Hypothese und bleibt ein Problem, das vom alten Jahrhundert dem neuen vermacht wird.« In der Volksschule haben wir aber nicht Hypothesen sondern Tatsachen zu lehren. Daß trotzdem das genetische Prinzip auf verschiedenen Gebieten des Volksschulunterrichts mit Nutzen angewandt wurde und angewandt wird, werden wir später sehen.

Daß in erster Linie das biologische Prinzip, welches bereits Eingang in die Schule gefunden hat, dieselbe immer mehr erobere, dazu möchte vorliegende Arbeit ein wenig beitragen.

Die biologische Betrachtungsweise der Naturgegenstände darf man wohl als das Endergebnis der durch *Junge* eingeleiteten Reformbestrebungen auf dem Gebiet des naturkundlichen Unterrichts ansehen, während man das Prinzip der Lebensgemeinschaften allmählich fallen läßt und es fast ausschließlich zu einer mehr äußerlichen Verbindung der Unterrichtsstoffe benutzt.[2]) Die Biologie ist im Gegensatze zur Morphologie oder Gestaltenlehre die Lehre von den Lebenserscheinungen der Naturgegenstände und zwar deckt sie nicht nur die Beziehungen der Lebenserscheinungen zur Außenwelt auf, sondern weist auch die Verhältnisse nach, welche zwischen Gestalt und Lebensweise bestehen. Wohl hatte schon *Lüben* die Punkte Beschreibung und Lebensweise in seinem Schema zur Betrachtung eines Naturgegenstandes, aber die Beschreibung hatte nur den Zweck, die Möglichkeit

[1]) Abgedruckt im Februarheft der »Deutschen Rundschau«.

[2]) Vergleiche: *Pfundt*, Welche Forderungen der neueren Naturgeschichtsmethodik vermag die Volksschule auch unter ihren beschränkten Verhältnissen zu erfüllen? Neuwied, Heuser.

der Einordnung ins System zu schaffen, und die Beschreibung der Lebensweise war — dem damaligen Stand der Naturwissenschaften entsprechend — voller Fabeln und Märchen. Beide waren ohne jede Beziehung zueinander. Anders die biologische Betrachtungsweise. Sie betont beständig Ursache und Wirkung, »schließt vom äußern oder innern, vom morphologischen und anatomischen Bau eines Lebewesens auf seine Lebensverrichtungen, auf das Physiologische und umgekehrt.[1])

Zeigen wir nunmehr, wie sich das biologische Prinzip in der Praxis zunächst der des naturkundlichen Unterrichts gestaltet. *Junge* bezeichnet als Ziel desselben: »Klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur.« Unter der Einheit des Lebens versteht *Junge* die innere Gesetzmäßigkeit, der die Naturwesen unterworfen sind. Diese Gesetzmäßigkeit hat er in acht Sätzen präzisiert, deren Entwicklung und Aneignung er für notwendig hält. Sie bringen folgende Gesetze zum Ausdruck:

1. das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit,
2. das Gesetz der organischen Harmonie,
3. das Gesetz der Anpassung,
4. das Gesetz der Arbeitsteilung (Differenzierung der Organe),
5. das Gesetz der Entwicklung,
6. das Gestaltungsgesetz,
7. das Zusammenhangsgesetz,
8. das Gesetz der Sparsamkeit in Raum und Zahl.[2])

Die Bedeutung dieser Gesetze darf wohl als bekannt vorausgesetzt werden. Was ist davon zu halten? So wertvoll die verständige Beherrschung dieser Gesetze für die Auffassung der Natur als Ganzes und für die Bildung

---

[1]) *Kohlmeyer*, Das biologische Prinzip im naturkundlichen Unterricht. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

[2]) Vergleiche: 1. *Junge*, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 2. *Junge*, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel.

einer gediegenen Weltanschauung sein muß, so dürften sie doch über den Rahmen der Volksschule hinausgehen. Auffassungsfähigkeit der Schüler und die Zeit werden zu ihrer gründlichen Erfassung und Ausnutzung nicht ausreichen. Indessen, wenn nur der Kernpunkt der *Junge*schen Forderungen, die biologische Betrachtungsweise festgehalten wird, so ist ihm damit ein Ehrenplatz unter den Volksschulmethodikern dauernd gesichert.[1]) Zeigen wir nun andeutungsweise die Ausführung des biologischen Prinzips an einigen interessanten Beispielen. —

Das Chamäleon wird bekanntlich in Südspanien als lebende Fliegenfalle in den Zimmern gehalten. Vom Insektenfang lebt es auch in der Freiheit. Wie ist es dazu eingerichtet? Es stellt den Insekten auf Bäumen nach und ist darum dem Baumleben angepaßt. Wenn es ruhig sitzt, gleicht es eher einem Holzknorren als einem lebenden Wesen. Zum Festhalten hat es Klammerfüße, an denen die Zehen so gestellt sind, daß sie zum Greifen und Festhalten dienen können. Auch der lange Wickelschwanz dient zum Festhalten. Auch die Färbung ist geeignet, das Tier seiner Beute unauffällig zu machen. Für gewöhnlich ist sie grün, doch kann das Chamäleon sie bis zu einem gewissem Grade seiner Umgebung anpassen. Veranlaßt wird der Farbenwechsel durch die Einwirkung der Umgebung auf die Augen. Werden diese bedeckt, so findet kein Farbenwechsel statt. Auch durch Atembewegungen braucht das Tier sich nicht seiner Umgebung bemerkbar zu machen; denn es besitzt große Luftsäcke, so daß es nur alle Viertel- oder halbe Stunden zu atmen braucht. Zum Erspähen der Beute dienen die verhältnismäßig großen Augen, die es unabhängig voneinander bewegen kann, wodurch ihm ermöglicht wird, einen großen Raum nach Nahrung zu durchmustern. Indessen wäre es ihm bei

---

[1]) Vergleiche: *Junge*, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904, 4. Auflage.

der Langsamkeit seiner Fortbewegung unmöglich, die Beute zu erhaschen, besäße es nicht in der Zunge einen vorzüglichen Fangapparat. Diese kann das Chamäleon blitzschnell hervorschleudern und sicher trifft es die Beute, die an dem vordern keulenförmigen Teil der Zunge, welcher mit einer schleimigen Masse überzogen ist, hängen bleibt.[1]) In dieser Beschreibung ist also alles in Beziehung gesetzt zu der Lebensweise des Chamäleons: Dem Fliegenfangen. Doch wir brauchen nicht in die Ferne zu schweifen, wir können ebenso betrachten, wie die Hauskatze zum Mäusejäger, die Schwalbe zum Segler der Lüfte und Insektenfänger, der Wurm zum Kriechen auf der Erde, der Maulwurf zum Graben unter der Erde eingerichtet ist. Es gibt kein Naturwesen, dessen Betrachtung nach dem biologischen Prinzip nicht Interesse weckte. Greifen wir aus dem Pflanzenleben nur ein Gebiet heraus: Die Wasserleitung zu den Saugwurzeln. Wer hat nicht schon gesehen, daß die Blätter der Roßkastanie eine fast wagerechte Stellung mit schwacher Neigung nach außen haben? Welches ist der Zweck dieser Blattstellung? Das Regenwasser wird durch diese Stellung der Blätter zu den Saugwurzeln geleitet, welche in der Peripherie der Krone liegen: centrifugale Leitung. Ihr gegenüber steht die centripedale Leitung, wie wir sie z. B. beim Roggen und allen Gräsern beobachten können. Die Blätter stehen schiefwinklig zum Stengel, leiten ihm also das Regenwasser zu. Damit sich dieses nicht in der Blattscheide festsetze und ein Faulen des untern Stengels veranlasse, wehrt ein Blatthäutchen ihm den Zutritt, aber zwei kleine Rinnen seitwärts von diesem lassen es weiter fließen, den Stengel entlang, der durch seine Rillen ihm den Weg zu den Saugwurzeln weist. — Fast noch interessanter ist die Wasserleitung bei den Taubnesseln. Warum haben diese wohl 4kantige Stengel, da doch ohne Zweifel der walzenförmige Stengel

[1]) Vergleiche: *Schmeil*, Lehrbuch der Zoologie. Nach biologischen Gesichtspunkten. Stuttgart und Leipzig 1899.

zum Tragen die geeignetste Form darbietet? Wahrscheinlich hängt die Erscheinung neben anderem mit der Wasserleitung zusammen. Diese ist auch hier centripedal. Damit nichts verloren gehe, sind die aufeinander folgenden Blattpaare kreuzweise zueinander angeordnet. Die Runzeln der Blätter dienen als Leitungsröhren. Durch sie wird — wegen der schiefen Stellung der oberen Blätter — das Wasser dem Stengel zugeleitet. Wird es nun nicht in den quirlständigen Blüten hängen bleiben? Nein, diese haben — ermöglicht durch die 4kantige Form des Stengels zwei schmale Abzugskanäle freigelassen. Hier fließt das Wasser hindurch und kann nun in dem durch Erhöhung der Kanten des Stengels hergestellten Kanal zu den Saugwurzeln gelangen. — Erwähnen will ich nur die äußerst interessanten Gebiete der Insekten und Windbestäubung und der Verbreitung der Samen.[1]) Daß die biologische Betrachtungsweise für den Unterricht in der Naturbeschreibung in der Volksschule die einzig richtige Methode ist, wird kaum jemand bezweifeln, daß sie aber auch ihre Klippen hat, ist ebenso sicher. Abgesehen davon, daß bei Betrachtung von Beispielen, an denen man das Gesetz der Anpassung entwickeln könnte, die Versuchung nahe liegt, durch einen Sprung aufs genetische Prinzip Darwinismus zu treiben — auch die Gefahr der Übertreibung und Phantasterei liegt sehr nahe. Die Erfahrung, daß bei dem Eintreten eines neuen Prinzips zunächst immer über die berechtigte Norm hinausgegangen wird, bestätigt sich auch hier. *Junge* selbst sind Vorwürfe nach dieser Richtung nicht erspart geblieben.[2]) Von den ihm zur Last gelegten Verstößen hier nur einer: *Junge* sagt vom Storche, seine Färbung sei zweckmäßig. Damit könnte er recht haben, wenn der Storch dadurch als ein spezifisch deutscher Vogel charakterisiert werden sollte. Be-

[1]) Vergleiche die einschlägigen Abschnitte in *Behrens*, Lehrbuch der allgemeinen Botanik. Braunschweig, C. A. Schwetschke.

[2]) Vergleiche *Kohlmeyer* a. a. O. S. 32 ff.

kanntlich kommt er aber auch in andere Länder. In den meisten neueren Naturgeschichtswerken für die Schule finden sich solche Übertreibungen und auch sachliche Unrichtigkeiten, die dann selbstverständlich auch falsche Ableitungen und Schlüsse verursachen. So wird z. B. ganz mit Unrecht das häufige Harnen der Hunde mit dem Mangel an Schweißdrüsen in Verbindung gebracht; denn der Hund hat Schweißdrüsen.[1]) Auch die obenerwähnte Tatsache der Vermittlung des Farbenwechsels durch die Gesichtseindrücke beim Chamäleon will mir etwas hypothetisch erscheinen, obschon ich sie im Auditorium eines Zoologieprofessors gehört habe. Weitere Unrichtigkeiten und Fehlschlüsse kann man bei *Kohlmeyer* nachlesen. — Wie leicht aber der biologisch zu denken gewöhnte Lehrer auf unbeweisbare Schlußfolgerungen kommt, dafür ein Beispiel aus meiner Erfahrung. In meiner Klasse standen gleichzeitig zur Behandlung: in Naturbeschreibung die Ziege, in Naturlehre der Schwerpunkt. Von der Ziege war unter anderem gesagt, daß sie meist mager aussehe, da sie den Fettansatz nicht wie das Rind am Rücken sondern am Bauche bilde. Sofort schoß mir der Gedanke durch den Kopf, daß die dadurch herbeigeführte tiefe Lage des Schwerpunktes mit der Lebensweise des Tieres zusammenhängen möge. Auch die Schüler fanden nach einigem Nachdenken, daß die tiefe Lage des Schwerpunktes von Bedeutung für das Tier sei, indem es beim Futtersuchen auch an steilen Abhängen einen möglichst sichern Stand habe und nicht leicht abstürze. Diese Beziehung gewinnt an Wahrscheinlichkeit, wenn man sich erinnert, daß die Ziege ursprünglich ein Bergtier war. Allerdings wäre dann auch an diesem Beispiel zu sehen, wie langsam die Anpassung vor sich geht; denn seit historischen Zeiten ist die Ziege auch Haustier der Ebene.

Um des Unterrichts in der Naturlehre mit einem Worte zu gedenken, so sei erwähnt, daß das biologische

[1]) Vergleiche *Schmeil*, Zoologie, S. 35.



Prinzip in der Weise auf ihn angewendet wird, daß man beim Unterricht nicht von Versuchen, sondern von einem Individuum aus dem Erfahrungskreise der Kinder ausgeht, die Wirkung desselben feststellt und dann die Frage aufwirft: Durch welche Einrichtung, durch Anwendung welcher Kräfte ist das Individuum zur Erzeugung solcher Wirkungen geeignet gemacht? Versuche werden nur soweit gemacht, als zur Beantwortung dieser Fragen erforderlich ist, und es wird vor allem der Erfahrungskreis der Kinder bei der Entwicklung herangezogen. Nach diesen Gesichtspunkten bearbeitet, sind die Präparationen von Seminardirektor *Conrad* (Dresden, Bleyl & Kaemmerer), an denen nur zu tadeln ist, daß sie etwas zu breit angelegt sind; auch sind die beigegebenen Figuren nicht mustergültig zu nennen.

Da es meine Absicht ist, die Anwendbarkeit des biologischen Prinzips auf die andern Fächer des Sachunterrichts auch zu zeigen, so müssen wir uns zunächst die Fragen vorlegen, ob dies 1. wünschenswert, 2. ob es angängig ist. Wünschenswert wird es sein, wenn der Unterricht eine Förderung dadurch erfährt, wenn die Ausbildung des kindlichen Geistes dadurch wesentlich gesteigert wird. Daß dies wirklich der Fall ist, erhellt aus dem Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichts nach biologischem Prinzip. In erster Linie ist zu betonen, daß die Selbsttätigkeit des Schülers in reichem Maße zur Anwendung kommt. War schon mit dem bloß beschreibenden Unterricht eine genaue Anschauung verbunden, so muß sie hier noch viel sorgfältiger sein, da ja nicht nur wie dort Urteile gebildet, sondern aus diesen Urteilen auch Schlüsse abgeleitet werden sollen. Auch ist die Anschauung schon dadurch eine sorgfältigere, daß sie auf einen bestimmten Zielpunkt gerichtet ist, indem die in die Augen fallende Lebensweise des Individuums den Ausgangspunkt bildet und durch die Anschauung gesucht werden soll, wie die Körpereinrichtung dieser entspricht. So ist zum Beispiel das Leben des Maulwurfs unter der

Erde das Bekannte und die daraus sich ergebende Zielleitung der Anschauung: Wir wollen sehen, wie der Maulwurf zum Leben unter der Erde eingerichtet ist. Sorgfältiges Anschauen, sicheres Urteilen und Schließen sind also als Vorzüge richtiger biologischer Betrachtungsweise zuzusprechen. Der Schüler wird an sorgfältiges sachgemäßes Denken gewöhnt. Erfahrungsgemäß bleiben die auf diese Weise gewonnenen Unterrichtsergebnisse ein sicheres geistiges Eigentum der Kinder, da sie in mannigfache Beziehungen zueinander gesetzt und innig miteinander verbunden werden. Infolgedessen werden sie im kindlichen Gedankenkreis zu dauernden, kräftigen Vorstellungen, die wohl im stande sind, auf das Gemüt, wie auf das sittliche Verhalten einen tiefgehenden Einfluß auszuüben.

Daß auch der Unterricht an sich gewinnt, indem durch Weckung eines vielseitigen Interesses eine rege Teilnahme der Schüler stattfindet, bedarf kaum eines Beweises. Das empirische Interesse wird gebildet mit jedem neuen Unterrichtsstoff, dessen Gewinnung nicht wie bisher einer bloßen Anschauung gleichkommt, sondern den Wert einer innern Erfahrung hat. Das spekulative Interesse wird durch die oben beschriebenen geistigen Tätigkeiten gepflegt. Das ästhetische Interesse wird gebildet, indem nicht mehr ein Zerpflücken und Sezieren des Objektes stattfindet, sondern eine sorgfältige Betrachtung des ganzen Naturgegenstandes mit besonderer Berücksichtigung der schönen Formen und deren Bedeutung für die Lebensweise. Das sympathetische Interesse wird entwickelt, indem durch Aufsuchen der Beziehungen zwischen Gestalt und Leben der Naturgegenstände diese dem Kinde gemütlich näher gerückt werden und außerdem auch seine persönlichen Beziehungen zu denselben Erwähnung finden. Das sittliche Interesse wird genährt, indem das Kind durch die Naturfreude zur Schonung der Naturgegenstände geführt wird. Endlich auch das religiöse Interesse bleibt nicht unberücksichtigt, indem das Aufdecken der

Zweckmäßigkeit der Schöpfung zu desto größerer Ehrfurcht vor dem Schöpfer führen muß.

Die Frage, ob es angängig ist, das biologische Prinzip bei allen Stoffen des Sachunterrichts zur Anwendung zu bringen, kann ganz kurz beantwortet werden. Kein sachkundlicher Stoff wird lediglich um seiner selbst willen gelehrt, nirgends entscheidet der objektive Wert desselben über seine Aufnahme im Unterricht, stets ist der psychologisch-pädagogische Wert ausschlaggebend. Diesen aber zur Geltung zu bringen, ist unmöglich ohne ihn in Beziehung zu setzen zum Leben des Kindes. Aber auch schon die Aufnahme des Stoffes durch den Schüler setzt die Benutzung des biologischen Prinzips voraus. Schon bei der Anschauung muß der Schüler etwas erleben. Die Sachen werden in ihren Merkmalen erkannt und diese werden offenbar in Erscheinungen und Handlungen. Die stete Aufdeckung der Beziehungen zwischen den Sachen einerseits, Erscheinungen und Handlungen andrerseits ist Anwendung des biologischen Prinzips.

Gehen wir nunmehr auf die einzelnen sachkundlichen Unterrichtsfächer näher ein. Wenn man von Anwendung des genetischen Prinzips im Religionsunterrichte hört, denkt man wohl zunächst an eine Auffassung der Erdgeschichte im Sinne der Entwicklungstheorie und im Gegensatz zur »dogmatischen« Darstellung. Die auf die Natur angewandte Evolutionstheorie war es ja, von der ausgehend man folgerte, daß dann auch alle bestehenden menschlichen Ordnungen und Einrichtungen, sowie auch alle geistigen Güter nicht als etwas ursprünglich Gegebenes, sondern als etwas geschichtlich Gewordenes aufzufassen seien. Der nativistische Standpunkt ist von der großen Mehrzahl der Gebildeten aufgegeben und man redet heute nicht nur von einer Entwicklungsgeschichte der Sprache, der Ehe, der Staaten, der Kultur, sondern auch von einer solchen der Ethik und Religion. Schon daraus geht hervor, daß man nur ganz an der äußersten Peripherie stehen bleibt, wenn man bei der Forderung

der Anwendung des genetischen Prinzips im Religionsunterricht nur an die Verwendung der Evolutionstheorie für die Natur denkt. Haben wir die Benutzung des genetischen Prinzips in dieser Auffassung für den naturkundlichen Unterricht ablehnen müssen, so werden wir es für den Religionsunterricht erst recht tun müssen. Daran ändert die Tatsache nichts, daß man aufhört, die Stellung zu dieser Theorie als Kriterium des Glaubens aufzufassen, ja daß bedeutende Männer der Kirche glauben, sie mit Offenbarung der Bibel in Übereinstimmung bringen zu können. (Drumont.) In einem in Seminarien viel gebrauchten vorzüglichen Lehrbuch der Psychologie (Schumann-Voigt Bd. 2) beginnt der Abschnitt über das Wesen des Menschen mit folgenden Worten: »In dem Mythos von der Erschaffung des Menschen wird die Entstehung des Menschen darauf zurückgeführt, daß ein auf dem Wege der Entwicklung entstandenes Erdgebilde durch den Geist, welcher von Gott stammt, beseelt wurde.«

Andere, die das genetische Prinzip für den Religionsunterricht angewendet wissen wollen, meinen die Entwicklung der religiösen Ideen bei allen Völkern und zu allen Zeiten zur Behandlung bringen zu müssen.[1]) Die Bedeutung der außerjüdischen Gottesoffenbarung für die Religionsgeschichte zugegeben (Apostelgesch. 14, 17), geht das doch ohne Frage über den Rahmen der Volksschule hinaus.

Unbedingt berechtigt erscheint aber die Anwendung des genetischen Prinzips mit Beschränkung auf die in der heil. Schrift vorliegende Heilsoffenbarung Gottes. Hier sei erinnert an *Goethes* Wort von der Bedeutung der Bibel: »Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem innern Wert. Sie ist nicht nur ein Volksbuch, sondern ein Buch der Völker, weil sie die

[1]) Vergleiche: *Lietz*, Die Propheten des Aten Testamentes — und Leben-Jesu-Unterricht in der Erziehungsschule in *Reins* Encyklopäd. Handbuch.

Schicksale eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt, die Geschichte desselben an die Entstehung der Welt anknüpft und durch eine Stufenreihe irdischer und geistiger Entwicklungen notwendiger und zufälliger Ereignisse bis in die entferntesten Regionen der äußersten Ewigkeiten hinausführt. Und Professor *Harnack* sagt in seinem Buche »Wesen des Christentums«: »Die jüdische Religionsgeschichte ist die tiefste und reichste, die ein Volk erlebt hat, ja wie die Zukunft zeigen sollte, die eigentliche Religionsgeschichte der Menschheit.« Die Heilsgeschichte ist also Entwicklungsgeschichte. Hat nun *Dörpfeld* recht mit seinem Worte: »Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre«, so muß das genetische Prinzip den Lehrgang des Religionsunterrichts bestimmen. Wieviel und welche Stufen bei dem genetischen Lehrgang zu unterscheiden sind, diese Frage zu lösen, muß der theologischen Wissenschaft überlassen bleiben. *Dörpfeld* hat ihrer sechs angenommen, nämlich drei Stufen der Vorbereitung der Erlösung: Adam, Abraham, Moses und drei Stufen der Vollendung: Christus und seine Selbstaufopferung, der Geist und die Sakramente und das christliche Reich der Zukunft.[1])

Das biologische Prinzip muß die Lehrweise auch im Religionsunterricht bestimmen. Man begegnet ihm auch unter dem Namen »psychologisches Verfahren«. Namentlich in Hilfsbüchern für den Religionsunterricht, die von einer mehr freien Bibelauffassung aus verfaßt sind, ist das Verfahren sehr verbreitet. Für diesen Standpunkt liegt das Bestechende darin, daß man auf diese Weise in den Stand gesetzt wird, übernatürlicher Erscheinungen entbehren zu können. Bei allen Berufungsgeschichten z. B. geht man von den äußeren zeitgeschichtlichen Ver-

---

[1]) Näheres über den »genetischen Lehrgang« siehe in dem trefflichen Aufsatz Dr. *G. von Rhodens* »Heilslehre auf Grund der Heilsgeschichte« in der Einladungsschrift zur 32. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

hältnissen und Zuständen aus und leitet daraus die Gefühlserregungen und Wünsche der Betroffenen ab. Diese beeinflussen den Gedankengang und lassen ihn die geeigneten Mittel und Wege zur Herbeiführung einer Änderung aufsuchen. Durch häufige Reproduktion (veranlaßt durch beständige Erneuerung der ursprünglichen Wahrnehmung) werden diese Gedankengänge freisteigend und erhalten solche Wucht, daß sie einer äußeren Wahrnehmung gleichkommen. Sie werden nicht mehr als Reproduktion erkannt, werden also Hallucinationen. (Daraus, daß unter den Empfindungen die Gesichtsempfindungen von einer nur sehr schwachen Körperempfindung begleitet sind, erklärt man es, daß die meisten dieser Hallucinationen in der Form von Visionen auftreten.) Man denke z. B. an die Geschichten von Samuels oder Gideons Berufung und man wird für jeden dieser psychologischen Vorgänge einen Beleg finden können. Gewiß werden sich so manche der Erscheinungsgeschichten als äußere Einkleidung innerer Vorgänge erklären lassen, und diese Erklärung hat etwas Reizendes, Bestechendes, aber es liegt die Gefahr sehr nahe, dem Verstand und der Phantasie die Zügel zu sehr schießen zu lassen und in der Vermenschlichung der hl. Geschichten zu weit zu gehen.

Dies ist aber keineswegs die einzige Anwendung, die das biologische Prinzip im Religionsunterricht finden kann. Die Heilsgeschichte ist eben auch Geschichte und kann als solche nur klar angeschaut und aufgefaßt werden, wenn eine innige Bezugnahme zwischen Zuständen, Personen, Ereignissen und Handlungen stattfindet. Die Personen der hl. Geschichte können nur verstanden und gewürdigt werden aus ihren Verhältnissen heraus, ihr Denken, Fühlen und Wollen ist beeinflußt durch ihre Umgebung, durch landschaftliche, kulturelle, politische Verhältnisse. *Curtius*, der größte Kenner des Altertums, sagt von Pauli Rede auf dem Areopag: »Man muß in Athen zu Hause sein, um den Bericht recht verstehen zu können!« Das Aufsuchen solcher Beziehungen ist in

demselben Maße schwierig, wie es geeignet ist, den Unterricht anschaulich und lebendig zu machen. Es setzt voraus, daß der Lehrer heimisch ist an den biblischen Stätten, daß er vertraut ist mit Kultur, Sitten und Gebräuchen der biblischen Völker. Ein vorzügliches Hilfsmittel, solche Kenntnisse zu erwerben, bieten die *Schneller*schen Schriften. Weniger durch landschaftliche Schilderungen als durch Darstellung der Sitten und Gebräuche des Morgenlandes, die sich vielfach von Abrahams Zeiten her unverändert erhalten haben, werfen sie auf viele Leben-Jesu- und Apostel-Geschichten ein oft geradezu wunderbares Licht. *Schneller* verfolgt bei seinen Schilderungen selbst die biologische Betrachtungsweise, z. B. wenn er nachweist, wie Ausdrücke und Bilder in der Lehrsprache Jesu seinen Jugendeindrücken entsprechen, so daß er auch in der Ausbildung seines Vorstellungskreises den rein menschlichen Entwicklungsgang durchgemacht hat. — Aber auch andere geographische, geschichtliche oder kulturhistorische Werke über Stätten und Völker der hl. Schrift können Material zu biologischer Betrachtung darbieten. Es ist eine Anwendung unseres Prinzips, wenn wir fragen: Inwiefern waren Land und Volk der Ägypter geeignet, die Pläne und Verheißungen Gottes mit und an dem Volke Israel zur Erfüllung zu bringen? Oder die Frage: Inwiefern war die geographische Beschaffenheit des heiligen Landes der religionsgeschichtlichen Bestimmung des israelitischen Volkes angemessen? Biologisch ist es, daß wir, nachdem wir von einer Person der hl. Geschichte schon einiges kennen gelernt und uns danach ein Bild der Persönlichkeit gemacht haben, uns bei jeder neuen Handlung fragen: Inwiefern entspricht das dem Bilde, das wir uns von ihr gemacht haben? Biologisch ist es, wenn wir unsere Schüler veranlassen, ihre eigenen inneren Zustände auf die Personen der Geschichte zu übertragen und von da aus deren Verhalten zu bestimmen und zu beurteilen. Biologisch endlich ist es, wenn wir die geistlichen Lieder ihnen als aus

den Verhältnissen der Dichter und ihrer Zeit herausgewachsen, darstellen, oder, soweit es sich um reine religiöse Lyrik handelt, diese als den Ausdruck ihrer eigenen subjektiven Empfindung ihnen nahe bringen.[1])

In dem Begriff der Geschichte ist das genetische Prinzip an sich bereits eingeschlossen. Dazu hat sich die Evolutionstheorie derselben bemächtigt und die materialistische Geschichtsauffassung gezeitigt, welche die Bedeutung des persönlichen Faktors für die geschichtliche Entwicklung leugnet, diese vielmehr als das Produkt von natürlichen Bedingungen ansieht. Dadurch ist sie allerdings außer stande gesetzt, die Tatsachen der Geschichte ausreichend zu erklären. Daß die Verhältnisse oder die gesamtpsychischen Kräfte (wie *Lamprecht* — der Begründer der auf materialistischer Geschichtsauffassung beruhenden sogenannten kulturhistorischen Methode — sich ausdrückt) von großem Einfluß auf die Gestaltung der Geschichte sind, ist ohne weiteres zuzugeben, daß sie aber ohne das Eingreifen hervorragender Persönlichkeiten, die zu ihrer Mission höhere Sendung und ihren Aufgaben entsprechende Ausrüstung mitbringen, unverständlich bleibt, ist ebenso sicher. Welche Stellung man aber auch zu dieser Frage einnehmen möge: das genetische Prinzip wird auch hier immer den Lehrgang zu bestimmen haben. Die gegenwärtig beliebte rückschreitende Methode steht zu demselben in Widerspruch, kann höchstens für einen Vorkursus der Geschichte Verwendung finden und darf wohl als vorübergehende pädagogische Erscheinung aufgefaßt werden.

Die biologische Betrachtungsweise muß im Geschichtsunterricht angewandt werden, einerlei, welche Stellung man bezüglich der Auffassung der Geschichte einnimmt.

[1]) Vergleiche: »Das evangelische Kirchenlied in der Volksschule« und »Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht« in Manns pädag. Magazin, Heft 242. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Es sind in der Geschichte überhaupt drei Faktoren zu berücksichtigen: Zustände, Personen (als Träger der Geschichte) und Tatsachen. Man kann nun von den Zuständen ausgehen und in ihnen die Keime, ja den zureichenden Grund für die Handlungen und Ereignisse der Geschichte finden. Man kann aber auch von den Personen ausgehen und ihnen die Hauptbedeutung für die Entwicklung in der Geschichte beilegen. Der früheren fast ausschließlich biographischen Geschichtsbehandlung ist eine stärkere Betonung des Zuständlichen — der Kulturgeschichte gefolgt. Man kann aber in der Benutzung des Zuständlichen auch zu weit gehen. Berücksichtigung darf im Unterricht nur das Zuständliche finden, welches für den Fortgang der Handlung grundlegend ist. Wird dieser Maßstab nicht angelegt, wird Nebensächliches und Unbedeutendes aufgenommen, so wird der geschichtliche Faden zu sehr zerrissen, die in den Köpfen der Schüler angerichtete Verwirrung wird meist größer sein als die vermittelte Einsicht. *Gansen*[1]) fällt über das vielgerühmte Geschichtsbuch von Weigand und Tecklenburg das harte Urteil: »Einen traurigen Beweis dafür, welche verzerrten Züge die Geschichte annimmt, wenn sie von rein kulturgeschichtlichem Standpunkt aus angesehen wird, liefert die Deutsche Geschichte von Weigand und Tecklenburg.« Richtig ist die biologische Betrachtungsweise angewandt, wenn man zwischen beiden Extremen die richtige Mitte hält: wenn man vom Zuständlichen so viel benutzt, als zu einer pragmatischen Darstellung erforderlich ist und die Personen der Geschichte so vorführt, daß der Einfluß der Zeitverhältnisse auf die Entwicklung ihres Charakters, auf ihre Entschlüsse, Taten, Verlauf und Folgen derselben deutlich ersichtlich ist, aber auch ihrer besonderen Eigenart Gerechtigkeit widerfahren läßt. Nur so wird beim Schüler ein Verständnis der Geschichte erzielt werden können.

[1]) Dr. *Gansen*, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Stuttgart 1897.

Der Unterricht im Deutschen ist nicht eigentlich Sachunterricht. Seine einzelnen Zweige bilden Lesen, Schreiben, Darstellen, also wesentlich Fertigkeiten. Indessen findet doch eine innige Berührung mit dem Sachunterricht statt. Sprachverständnis, Lesen und Darstellen wird an sprachlichen Darstellungen geübt. Soweit diese realistischen Inhalts sind, müssen für ihre Durcharbeitung die für die Realien geltenden Prinzipien Berücksichtigung finden. Die biologische Betrachtungsweise wird sich also auch hier als die wirksamste erweisen. Unter die eben bezeichnete Gruppe sprachlicher Darstellungen fällt auch ein großer Teil der poetischen Stoffe, die zur Behandlung kommen. Vaterlandsgesänge sind in Geschichte und Geographie da zu behandeln, wo sie ihrem Inhalte nach hin gehören. Soweit sie lyrischen Charakters sind, sind sie in die Darbietung zu verflechten, bezw. zur Belebung derselben zu benutzen, soweit sie Gefühle zum Ausdruck bringen, ist erst auf Grund des Zuständlichen und Tatsächlichen die Stimmung zu erzeugen, aus der sie herausgewachsen sind. Vorwiegend lyrische Stoffe, die dem Lebenskreis der Schüler nahe liegen, sind erst recht nach dem biologischen Prinzip zu behandeln und zwar deckt sich dieses hier mit der darstellend entwickelnden Behandlungsweise. Naturlyrik, Freundschaftslieder, Abschiedsgesänge und dergleichen Dichtungen sind so mit dem Leben und den Anschauungen der Kinder zu verknüpfen, daß sie ihnen als Ausdruck ihrer persönlichen Empfindungen erscheinen. Dichtungen, die ihrem Anschauungskreis ferner liegen, sind ihrem Inhalte nach erst darstellend entwickelnd darzubieten, damit — wenn am Schluß der Inhalt in der schönen poetischen Form geboten wird — der ästhetische Genuß nicht durch Mangel an Verständnis gehemmt wird. Dichtungen, die eine solche Behandlungsweise nicht zulassen, sind der Stufe, der sie zugedacht sind, nicht angemessen.

Wie steht es aber nun mit dem eigentlichen Sprachunterricht, der Sprachlehre? Können wir auch da das

biologische Prinzip zur Anwendung bringen? Könnten wir's, wir kämen damit einem Bedürfnis unseres Volkes entgegen. Der Literarhistoriker *Scherer* sagt in seiner Gedächtnisrede auf Geibel: »Die Deutschen schätzen von altersher den Inhalt mehr als die Form, das innere Leben mehr als die Erscheinung.« Sollte nicht vielleicht die allgemein beklagte mangelhafte Formauffassung der Sprache, wie sie beim Sprechen und Schreiben sich zeigt, darin ihren Grund haben, daß durch einseitig formalistischen Betrieb des Sprachunterrichts ein tiefes Interesse für die Sprache nicht geweckt wird? Pflegen wir ein solches durch mehr sachkundlichen Betrieb des Sprachunterrichts, indem wir den Schüler mehr als bisher einführen in das Leben der Sprache, dann werden auch ihre Symbole festere Einprägung erfahren!

A. W. Lay spricht für die Rechtschreibung der Belehrung über die Abstammung der Worte größere Bedeutung zu als der Regel. Er sagt: »Die Abstammung der Wörter hat für die Rechtschreibung den Vorteil, daß sie die Aufmerksamkeit und den kritischen Sinn für die orthographischen Wortformen schärft. Sie ist zuverlässiger und von größerem Wert als die Regel.« Onomatik nennt sich der Zweig des Sprachunterrichts, der es sich zur Aufgabe stellt, Sprachverständnis beim Schüler zu wecken, indem er ins Leben der Sprache einführt, indem er ihm zeigt, wie Bedeutung und Form der Sprache in inniger Wechselbeziehung zueinander stehen. *Dörpfeld* war einer der ersten, der die Berücksichtigung der Onomatik in der Volksschule forderte. Sie hat in letzter Zeit mehrfach Behandlung und Würdigung in pädagogischen Blättern gefunden,[1]) doch möge der Vollständigkeit halber auch hier das Wichtigste über sie gesagt sein. Die Onomatik will durchaus nicht als ein selbständiges Fach auftreten, sondern will als ein dienendes Glied den gesamten Sachunterricht begleiten. Sie richtet sich besonders auf drei

[1]) Vergleiche: Praxis der Volksschule, 10. Jahrg., 4. Heft. — Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 26. Jahrg., No. 46—50.

Erscheinungen der Sprache: 1. auf die Wortfamilien, 2. die Synonymen, 3. die Tropen. Die Berücksichtigung der Wortfamilien tritt besonders in den Dienst der Worterklärung. Täglich kommen in den sachkundlichen Unterrichtsfächern Ausdrücke vor, mit denen die Schüler, weil sie ihnen nicht geläufig sind, keinen rechten Inhalt verbinden.

Es sei z. B. im Unterricht von der Reformation die Rede. Auf die Frage nach der Bedeutung dieses Wortes erfolgt keine Antwort. Frage: Welchen dir geläufigen Ausdruck kannst du aus dem Wort Reformation herausheben? Form! Was bedeutet dieses Wort? Gestalt! Bilde aus Form mit der Nachsilbe »ieren« ein Tätigkeitswort! Formieren! Was wird's bedeuten? Gestalten! Setze die Vorsilbe aus dem dir unverständlichen Dingwort davor! Reformieren! Bedeutung der Vorsilbe »re«? Denke an das Fremdwort »retour!« um! »Reformieren« also? Umgestalten! Reformation? Umgestaltung! Zu welchem Zwecke gestaltet man eine Sache um? Sie zu verbessern! Wie kannst du sagen für Reformation? Verbesserung! Dies Beispiel erläutert das Verfahren. Selten kommt es vor, daß nicht ein oder mehrere Ausdrücke aus der Familie des unverstandenen Wortes dem Kinde geläufig sind. Diese dienen dazu, den Sinn von jenem aufzudecken. Alle Glieder der Familie werden samt der kurzen Erklärung in ein Wörterheft eingetragen und durch häufige absichtliche und gelegentliche (bei Wiedervorkommen eines Ausdrucks oder bei Erweiterung der Formenzahl der Familie) Wiederholung fest eingeprägt. Sind sie fester geistiger Besitz geworden, dann ist das Wörterbuch überflüssig geworden. Dies Verfahren bedeutet nicht nur eine Übung des Denkens, eine Vermehrung der Einsicht und des Wortschatzes, es gewöhnt auch daran in Zweifelsfällen sich stets auf die Abstammung eines Wortes zu besinnen und so seine Bedeutung zu finden. Ein nach diesen Gesichtspunkten zusammengestelltes Schulwörterbuch liegt vor in *Fr. Franke*, Schulwörterbuch (Leipzig, Ed. Martigs Verlag, 1892), Wörter,

die solcher onomatischer Deutung bedürfen, kommen, wie gesagt, in allen sachkundlichen Fächern vor. Z. B. in Religion: wacker — Erlösung, Versöhnung usw., Geographie: Flußbett, Wasserspiegel, Mündung, Flußarm usw. In der Regel ist mit der onomatischen Deutung auch ein Gewinn an wertvollen Sachkenntnissen verbunden, so schließen die zu einer Familie gehörigen Ausdrücke »Haut — Hütte — Haus« z. B. eine ganze Kulturgeschichte in sich ein. Der erste Ausdruck zeigt uns den Menschen — wie er von der Jagd lebend — aus den Tierfellen sich ein Obdach herrichtet. Bei dem zweiten Ausdruck sehen wir ihn, wie er auch die Pflanzenwelt zu diesem Zweck sich nutzbar macht. Der 3. Ausdruck zeigt ihn uns auf der höchsten Stufe, wie er auch die Schätze des Mineralreichs seinen Zwecken dienstbar zu machen versteht.

Was nun das zweite Gebiet der Onomatik, die Synonymik betrifft, so existieren bekanntlich für ein und denselben Begriff oft eine ganze Anzahl Beziehungen. Der Araber soll für »Pferd« 1000, der Deutsche für »trinken« 500 Ausdrücke haben. Selbstverständlich sind solche Synonymen nicht gleichwertig, und die deplazierte Anwendung von Ausdrücken liefert einen großen Teil der unfreiwilligen Komik. Die Synonymik verhilft dem Kinde — durch das Mittel der Unterredung beim darstellend entwickelnden Verfahren — beim Aufsatzunterricht usw. jeden in seinem Gesichtskreis liegenden Begriff mit dem ihm zukommenden Ausdruck zu belegen und die Formen der Umgangssprache den entsprechenden Verhältnissen anzupassen. Man läßt die Synonymen am besten bei dem treffendsten Ausdruck zusammenstellen: z. B. schnell, hurtig, fix, flink, geschwind, behend.

Am interessantesten vielleicht ist die Tropik, die Lehre von den Bildern. Deren Bedeutung wird man leicht einsehen, wenn man bedenkt, daß alle Ausdrücke für geistige Dinge, Vorgänge und Beziehungen ohne Ausnahme von Namen für sinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen hergenommen sind. Unsere Ausdrucksweise

erscheint oft starr und abstrakt, einmal weil wir uns des sinnlichen Hintergrundes, dem die Begriffe ihre Namen verdanken, nicht mehr erinnern, zum andern, weil wir als Fachausdrücke meistens Fremdwörter benutzen. Der Unterricht hat es in der Hand, die starren Leichname zu beleben, indem er ihren sinnlichen Ursprung aufdeckt.

Greifen wir nur mal den Geschichtsunterricht heraus!

Daß die Tatsachen der Geschichte, die von der Kriegslust und Tapferkeit unserer Ahnen erzählen, auf Wahrheit beruhen, bezeugt unsere Sprache: Volk bedeutet nichts anderes als Heeresabteilung, Reise = Aufbruch oder Kriegszug, Reisige oder Reisläufer = Krieger, Gesinde = Kriegsgefolgschaft, kriegen (im Sinne von bekommen) = durch Sieg erwerben, in Harnisch kommen, rüstig sein, fertig (d. i. zur Heerfahrt bereit), aus dem Stegreif (d. i. aus dem Steigbügel), alles Ausdrücke aus dem Kriegshandwerk unserer Väter. Vom Lanzenwerfen hergenommen sind die Ausdrücke: trefflich, vortrefflich, unübertrefflich, treffend, überschwenglich, triftig, Tragweite, den Spieß umkehren, Spießgeselle (Waffengefährte). Aus dem Ritterleben stammen gleichfalls viele Tropen: Einen aus dem Sattel heben, mit einem eine Lanze brechen, eine Lanze einlegen, Stich halten, stichhaltig sein, jemanden ausstechen, Abstecher machen, Stichwahl, fehlen, im Stiche lassen, entrüstet sein, preisgeben, im Schilde führen, sich zur Wehr setzen, in allen Sätteln gerecht sein, sich aufs hohe Roß setzen, hochtrabend sein, sich vergalloppieren, auf die Hinterbeine setzen usw.

Wie recht hat *Schenkendorf*, wenn er von der Muttersprache sagt:

»Ist mir's doch, als ob wir riefen
Väter aus des Grabes Nacht.«

Auch in der Geographie ist manches Bild am Schlusse der Besprechung einer Landschaft zu erörtern: Wasser in den Rhein tragen, Holland in Not, böhmische Dörfer, spanisch vorkommen usw.

So in das Leben der Sprache einführen, heißt biologisch verfahren.

In den Geographieunterricht das genetische Moment hineintragen, heißt die Geologie als Hilfswissenschaft benutzen. Das wird seine Berechtigung haben, wenn es sicher ist, daß das Antlitz der Erde durch die von der Geologie festgestellten Ereignisse wesentlich verändert wurde und die Kenntnis dieser Vorgänge das Verständnis der jetzigen Gestalt der Erdrinde sehr erleichtert. Beides wird zugegeben werden müssen. Daß bisher das genetische Prinzip so wenig Verwendung im geographischen Unterricht gefunden hat, hat wohl seinen hauptsächlichsten Grund darin, daß die Ergebnisse der geologischen Wissenschaft zu wenig in gangbare Münze umgesetzt waren, daß eine ziemlich starre Terminologie sie Nichtfachmännern unzugänglich machte. Das ist nun anders geworden. Eine Reihe von geographischen Lehrbüchern hat die Geologie zu ihrem Unterbau genommen, ich erinnere nur an *Kerps* »Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde« (Band I und II, Trier, Lintz). Auch unter den Vertretern der Herbartschen Pädagogik beginnt man der Geologie eine größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Auf der letzten Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik einigte man sich auf Grund eines Vortrags dahin, daß die Geologie die Grundlage der Mineralogie bilden solle, und diese solle an den Unterricht in der Geographie, die ja eine assoziierende Wissenschaft sei, angeschlossen werden.[1]) Und das mit Recht. Kommen schon dem nachdenkenden Reisenden Gedanken wie die: Womit mag es zusammenhängen, daß diese Gegend so gebirgig, jene eben ist, daß hier die Flußtäler tief eingeschnitten sind, während sie dort flache Ufer haben? so muß doch viel mehr noch der geographische Unterricht solche Be-

[1]) Vergleiche den Bericht über die 32. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«, No. 29, 1900.

trachtungen anregen. Ich halte es für äußerst zweckmäßig, daß man z. B. bei Besprechung der norddeutschen Tiefebene den Kindern die vermutliche Genesis derselben mitteile, ihnen sage, daß jene Landschaft von Anfang wohl auch die Runzeln der alternden Mutter Erde gezeigt habe, die Hügelreihen darstellen mochten. Ich erzähle ihnen, wie dann eine sehr kalte Periode — die Eiszeit — eintrat, wie während dieser Zeit Gletscher von der Skandinavischen Halbinsel nach Süden sich ausbreiteten, die Ostsee herunter und wieder hinauf gingen und das nördliche Deutschland bedeckten, wie sie kleinere Hügel abrasierten, größere überstiegen und wenigstens erniedrigten, wie sie mit dem feinen Schutt, den sie vor sich herschoben und auf sich trugen, die Vertiefungen ausfüllten und durch die Ablagerungen, den Moränen (Diluvialsand), die Ebene schufen und sie zugleich zur Streusandbüchse machten, wie die Gletscher aber, als sie in wieder eingetretener größerer Wärme erstarben, d. h. schmolzen, auch größere Zeugen ihres Daseins, die erratischen Blöcke oder Findlinge, gewaltige Granitfelsen aus Skandinavien und Finnland als Denkmäler zurückließen. Wie dann später vom deutschen Mittelgebirge Ströme ihren Weg nach Norden suchten und durch ihre Schlammablagerungen in der Wüste des Diluvialsandes auch für den Pflanzenwuchs besser geeigneten Untergrund schufen, wie z. B. die Magdeburger Börde, eins der fruchtbarsten Gebiete Deutschlands. — Die tiefeingeschnittenen Flußtäler unserer Gegend (der südlichen Rheinprovinz) kann man nur im Zusammenhang mit dem Rheinlauf und der Entstehung des rheinischen Schiefergebirges erklären und verstehen, worüber Näheres in *Kerps* »Heimatkunde des Regierungsbezirks Trier und im 1. Teil seines Lehrbuches zu finden ist.

Mit der Geologie geht die Mineralogie Hand in Hand. Die Schüler müssen die wichtigsten Steine und Gesteine der Heimat kennen, müssen aus eigener Anschauung erfahren, welche Urgesteine und welche Ablagerungsgesteine

in der Heimat zu finden sind, weil ja durch deren Verwitterung der Boden sich bildet und die Ertragsfähigkeit desselben von der Art der Gesteine abhängt — weil die Bodenschätze den Reichtum einer Gegend ausmachen und den Charakter des wirtschaftlichen Lebens bestimmen. Damit sind wir schon zur Anwendung des biologischen Prinzips im Geographieunterricht gekommen.

Von vornherein muß betont werden, daß man in Benutzung desselben niemals den politischen Bezirk als Ausgangspunkt wählt, sondern die natürliche Gemeinschaft, die Landschaft. Hat die Anwendung des genetischen Prinzips gezeigt, wie die Landschaft beschaffen ist, so lehrt die Anwendung des biologischen Prinzips, wie sich auf Grund der natürlichen Beschaffenheit das Leben in der Landschaft gestaltet. Ein Beispiel möge es illustrieren: Bei Besprechung der oberrheinischen Tiefebene steht der Schwarzwald zur Behandlung.

A. Was lesen die Kinder über denselben von der Karte ab? Richtung, Höhe, Breitenausdehnung, Abfall nach der Rheinseite und nach der rheinabgewandten Seite, Flüsse.

B. Was gibt der Lehrer, da die Schüler eine geognostische Karte nicht in Händen haben? Der Schwarzwald besteht in seinem südlichen Teil aus Urgestein — Granit, Gneis, Porphyr —, im Norden finden wir Buntsandstein.

C. Was wird aus diesen gegebenen Bedingungen durch darstellend entwickelnden Unterricht abgeleitet?

1. Die im Schwarzwald vorkommenden Mineralien werden angeeignet. (I. Aneignung von Naturgütern.)

2. Die Verwitterung des Urgesteins liefert einen guten Ackerboden.

3. Da der Schwarzwald eine bedeutende Höhe erreicht, so wird starker Regenfall herrschen. (Reiche Bewässerung.)

4. Am Fuße des Schwarzwaldes an der Rheinebene muß mildes Klima herrschen, auf den Höhen wird es rauh sein.

5. Am untern Teile des Westabhangs sind also die zum erfolgreichen Ackerbau notwendigen Bedingungen — 1. guter Boden, 2. Feuchtigkeit, 3. Wärme gegeben, hier kann wohl Getreidebau, Weinbau, Obstzucht getrieben werden.

6. Im obern Teil des Schwarzwaldes sind nur zwei von diesen Bedingungen gegeben: fruchtbarer Boden und Feuchtigkeit — es wird darum wohl kaum Ackerbau, wohl aber ergiebige Forstwirtschaft getrieben werden können. (Erklärung des Namens.) Und wo auf dem Gebirge die Abhänge nicht zu steil sind, daß das Wasser nicht zu schnell abläuft und in den Tälern, da wird auch Gras wachsen, daß Viehzucht getrieben werden kann. (II. Pflege von Naturgütern: Ackerbau, Viehzucht, Forstwirtschaft.)

6. Offenbar werden die Bewohner der Höhen von der Forstwirtschaft allein nicht leben können, sie müssen noch andern Erwerb suchen. Sie verarbeiten die Mineralien in Glashütten und Steingutfabriken, das Stroh des Getreides zu Strohhüten, das Holz der Waldungen in Sägewerken, die an den Flüssen mit durchweg starkem Gefälle angelegt sind, und besonders zu Schnitzereien. Die Schwarzwälder Uhren sind weltberühmt und es werden davon jährlich für etwa 20 Millionen Mark verkauft. Außerdem werden jetzt auch automatische Musikwerke in Menge hergestellt. (III. Veredelung von Naturgütern.)

7. Die gewonnenen Rohstoffe sowohl wie die Erzeugnisse der Gewerbe werden lange nicht alle im Gebiet des Schwarzwaldes selbst verbraucht. Sie werden ausgeführt, damit für den Erlös die fehlenden zum Leben notwendigen Güter: Kohlen, Eisen, Maschinen, Salz usw. eingeführt werden können. Diesen Tausch vermitteln größere und kleinere Städte am Fuße des Schwarzwaldes und in der Rheinebene. Anführen. (IV. Tausch von Gütern.)

8. Der Überschuß von Holz wird in holzarme Gegenden, namentlich nach Holland, verkauft. Wie kommt es

dorthin? Als Beförderungsmittel dient das Wasser. Zuerst sind es die Bäche und Flüsse des Gebirges, welche, da das Regenwasser in das harte Gestein nicht eindringen kann, wasserreich sind. In der Ebene dient der Rhein als Beförderungsstraße (Flößerei). Da der Schwarzwald wegen seiner Naturschönheiten von Fremden viel besucht wird, so hat man auch Eisenbahnen hinauf gebaut. Beschreiben derselben. (V. Beförderung von Gütern.)

In ähnlicher Weise werden auch die übrigen menschlichen Bedürfnisse nach Dörpfelds Gesellschaftskunde in Beziehung gesetzt zur natürlichen Beschaffenheit der Landschaft oder, nachdem die politische Zugehörigkeit erörtert ist, des Landes. Wir fragen etwa: Inwiefern ist das Land durch seine natürliche Beschaffenheit nach außen geschützt? Was ist zur Vergrößerung dieses Landesschutzes getan? (Anlage von Festungen, Heerwesen.) Inwiefern ist durch die natürliche Beschaffenheit und den Charakter der Bewohner Rechtssicherheit gefährdet oder geschützt? Welche Veranstaltungen des Staates dienen zur Erhöhung des Rechtsschutzes? (Strafanstalten, Gefängnisse, Verbrecherkolonien usw.) Wenn solche Fragen zur Konzentration und Befestigung des Stoffes benutzt werden, dann wird sicher der Geographieunterricht nicht nur lebendig, sondern auch fruchtbar.

Man wird billig denken, daß nun endlich der Sachunterricht erschöpft sei. Indessen habe ich noch von der Anwendung des biologischen Prinzips im formenkundlichen Unterricht zu reden. Zwar scheint der von *Zeissig* geprägte Terminus »Formenkunde« uns aus dem Sachunterricht hinauszuweisen, aber wo kommen denn Formen anders vor als an Sachen und nur an solchen. Wir haben ja gerade bei der leider so vielfach üblichen Wandtafelmethode im Raumlehreunterricht genug zu kämpfen, bis wir die Kinder überzeugt haben, daß Flächen nur an Körpern vorkommen und daß die Zeichnungen nur Bilder von Flächen sind. Und können sie sich endlich Körper vorstellen, dann sind es meistens die im Unter-

richt als Modelle gebrauchten. Mit dem Modellkultus soll durch die Formenkunde auch aufgeräumt werden. *Zeissig*, dem wir die theoretische Begründung und praktische Ausgestaltung dieses Unterrichtszweiges zu verdanken haben,[1]) will in demselben Raumlehre, Zeichnen und Handfertigkeit miteinander verbinden. Daß sie einen bedeutenden Fortschritt darstellt, wird jeder merken, der einen Versuch damit macht. Wir haben hier nur zu zeigen, wie dabei das biologische Prinzip zur Anwendung kommt. Soweit die Körper, deren Formen angeschaut werden, Naturgegenstände sind, ist die Anwendung des biologischen Prinzips bereits nachgewiesen. Kann man bei ihnen schon beobachten, wie sich Form und Benutzung einander entsprechen, wieviel mehr wird man es bei den Gegenständen können, die der Mensch zur Verrichtung ganz bestimmter Zwecke erfunden und hergestellt hat. Wenn dabei das Gesetz der Zweckmäßigkeit erörtert wird, dann wird nicht nur der spekulative Geist der Kinder gepflegt, sondern sie werden auch zu praktischen Menschen erzogen, besonders wenn wirklich die Handfertigkeitsübung hinzutritt. Zeigen wir es gleich an einem Beispiel. Der erste Körper, den wir besprechen, und von dem wir überhaupt ausgehen (und nicht etwa von den sogenannten Elementen der Raumlehre Linien und Winkeln) ist der Würfel. Was wählen wir als Anschauungsobjekt? Der Würfel kommt weder als Natur-, noch als Gebrauchs-, noch als Kunstgegenstand häufig vor. Als Naturkörper sehen wir ihn in der Kristallisationsform des Kochsalzes. (Schwefelkies und Flußspat.) Als Gebrauchsgegenstand kommt er wegen seines plumpen Aussehens, wegen der Schwierigkeit seines Transports in großem Maßstabe sozusagen gar nicht vor. Als Kunst-

[1]) Vergleiche den Art. »Formenkunde« in *Reins* Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik, ferner *Zeißig*, Präparationen für Formenkunde als Fach an Volksschulen, 1. Teil: Gradflächige Körperformen. 2. Teil: Krummflächige Körperformen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897 und 1900.

gegenstand sieht man ihn zuweilen als Sockel an Denkmälern. [Eigentlich ist es darum ungerechtfertigt, mit dem Würfel zu beginnen, zumal er eine besondere Art der Quadratsäule ist, doch mag es wegen seiner Bedeutung als Körpermaß immerhin geschehen.] Von den zur Anschauung verfügbaren Objekten — von einem Modell ist von vornherein abzusehen, da das für die Schüler ein totes Ding ist, dem sie kein Interesse entgegenbringen — von den verfügbaren Objekten werden wohl die Spielwürfel den Kindern am bekanntesten und vertrautesten sein. Sie sind auch darum vorzuziehen, weil sie uns gleich den Ursprung des Namens des Körpers verraten. Zwar sind sie als Anschauungsobjekte etwas klein, doch hat das nichts zu bedeuten, wenn jeder Schüler einen in Händen hat, was wohl leicht erreicht werden kann, wenn der Lehrer tags vorher gesagt hat: Bringt morgen einmal eure Spielwürfel mit! Mit einigermaßen geweckten Schülern (7. Schuljahr) könnte das Ergebnis der 1. Stunde etwa folgendes sein: Bei vielen Spielen, z. B. beim Velociped-, dem Wettrennspiel, Glocke und Hammer usw. gebrauchen wir die Würfel. Diese kleinen Körper haben ihren Namen von der Verwendung zum Werfen. Für »werfen« sagen wir auch »würfeln«. Einmal werfen ist ein Wurf. (Körper, die auch so sind, wie die Spielwürfel, nennt man würfelig — gewürfelt.) [Man beachte die Onomatik.] Auf den Seiten der Würfel sind Punkte oder Augen. Es kommt beim Spiel darauf an, wieviele Augen man wirft. Das kann man nie vorher wissen; denn der Würfel fällt ebenso leicht auf die eine wie auf die andere Seite. Wenn wir mit Dominosteinen werfen, dann fallen sie nie auf die schmale Seite, sondern immer auf die Breitseite. Wenn man beim Würfel nicht sagen kann, daß er auf eine Seite leichter falle, so muß das wohl darin seinen Grund haben, daß die Flächen alle einander gleich sind. Es hat auch noch einen andern Grund. Wir haben in der Physikstunde gelernt, daß die Körper am leichtesten den Stand einnehmen, bei dem ihr Schwer-

punkt der Unterstützungsfläche am nächsten liegt. Den Würfel nennen wir, da alle Flächen einander gleich sind, einen regelmäßigen Körper. Bei ihm liegt der Schwerpunkt in der Mitte, deshalb wird keine Fläche als Unterstützungsfläche bevorzugt. [Man hat schon gehört, daß Falschspieler durch Anbringung von Metall in ihren Würfeln den Schwerpunkt verlegten, damit sie die Anzahl Augen warfen, die sie zum Gewinn führten.] Die Würfel können aus Holz, Knochen, Achat oder Elfenbein hergestellt sein. Soweit die sachliche Betrachtung. Daran schließt sich die formelle Betrachtung an, in der zur Behandlung kommt, was man gewöhnlich als den einzigen Inhalt des Raumlehreunterrichts betrachtet. Hier wäre also zu reden:

1. von den Flächen, die am Würfel vorkommen
   a) Arten: Bodenfläche, Deckfläche, Seitenflächen.
   b) Richtung der einzelnen Flächen
      wagerecht — senkrecht.
   c) Richtung und Lage der Flächen zueinander usw.
2. Von den Kanten.
3. Von den Ecken usw.

Nennt man die erste Stufe des Unterrichts Anschauungsstufe, so könnte man die Stufe mit *Dörpfeld* die Stufe des Denkens nennen.

Tritt, wie vorstehend gezeigt wurde, das biologische Prinzip schon auf der Anschauungsstufe in Benutzung, wieviel mehr wird es auf der dritten Stufe des Unterrichts, der Stufe der Anwendung, befolgt werden müssen. Hier werden andere Körper aus dem Anschauungskreise der Kinder aufgesucht, die gleicher Art mit dem besprochenen sind. Hier muß unbedingt darauf hingewiesen werden, welcher Zusammenhang zwischen Form und Gebrauch besteht, warum diese Form bei Naturkörpern ihrem Zwecke angepaßt, warum sie bei Gebrauchsgegenständen die zweckmäßigste ist. Da nach dieser Hinsicht der Würfel eben seiner geringen Anwendung wegen ein undankbarer Körper ist, so wollen wir es an dem Körper,

der als Natur-, Gebrauchs- und Kunstgegenstand vielleicht am häufigsten vorkommt, der Walze, nachweisen. Sie wird in Natur, Gebrauch und Kunst stehend — liegend, hohl (Cylinder) und massiv angetroffen. Sie dient:

1. Zur Fortbewegung von Ort.

a) In der Richtung der Mantelkrümmung: Straßenwalze, Ackerwalze, Rollen unter Möbeln, Wagenräder, Nudelholz u. dgl. Warum sind walzenförmige Körper zur Fortbewegung von Ort geeignet? Auf glatter, fester Ebene ist die liegende Walze nur in einer Linie unterstützt. Der Schwerpunkt liegt über dieser Unterstützung, das Gleichgewicht muß also ein höchst unsicheres sein, die Fortbewegung ist demnach die denkbar leichteste. Will der Fuhrmann beim Stillhalten das Gleichgewicht sicherer machen, so vergrößert er durch Unterlage eines Steins die Unterstützungsfläche.

b) Zur Fortbewegung in der Richtung der Längsachse. Viele Tiere, die Walzenform haben, wie Würmer, Maden, Schlangen, bewegen sich in dieser Richtung. Schwere Baumstämme schleppt man auf diese Weise aus dem Wald bis zum Wagen. Warum ist diese Bewegung zweckmäßig zum Fortkommen? Da der Körper (Gegenstand) nur mit einer Linie den Boden berührt, so ist der zu überwindende Widerstand am geringsten. (Denke nur mal, der Wurm wolle sich in der Richtung der Mantelkrümmung fortbewegen.)

2. Fortbewegung an Ort.

Gebrauchsgegenstände: Rollenstange (Rolleaux), Rollen an der Lampe, Walzen in Musikwerken, Walzen an der Wäschemangel. Warum sind Walzen dazu geeignet? Der Mantel ist regelmäßig gekrümmt, d. h. jeder Punkt der Oberfläche ist gleichweit von der Mittelachse, um die die Walze sich dreht, entfernt, infolgedessen ist ein regelmäßiges Aufwickeln (Rolle), Aufziehen (Lampe), Eingreifen (Musikwerk), Drücken (Wäschemangel) möglich. Wie unangenehm ist es, wenn der Tapezierer durch nachlässige Arbeit eine abgestumpfte Pyramide statt einer Walze

als Rollenstange geliefert hat: die Rollen hängen stets schief.

3. Zum Tragen und Stützen.

Natur: Halme, Baumstämme. Gebrauch und Kunst: Stützen, Stöcke, Säulen. Unter den Säulen ist die walzenförmige zum Tragen am geeignetsten. Bei allen kantigen Säulen — besonders der vierkantigen — wird die Widerstandskraft nach einer Richtung, nämlich der der Diagonale immer größer sein, da die Ausdehnung nach dieser Richtung am bedeutendsten ist. In der Richtung der Seiten werden diese Säulen also leichter brechen. Anders die Rundsäulen. Sie haben nach allen Seiten gleiche Ausdehnung und darum auch gleiche Stärke, da der Druck sich nach allen Seiten gleichmäßig verbreitet. Deshalb findet man in der Natur auch fast ausschließlich die Rundsäule als Stengel — Schaft — Stamm verwandt. Wo Ausnahmen herrschen, wie z. B. bei der Taubnessel, da dient diese Einrichtung besonderen Zwecken. So ist der schwache Roggenhalm fähig, die schwere Ähre zu tragen. Die dünnen Säulen der gotischen Kirchen tragen schwere Bogen. Beim Gehen stützen wir die Last des Körpers auf einen verhältnismäßig dünnen Stock. Eine Latte von gleicher Dicke würde kaum den Druck aushalten.

4. Zum Aufbewahren.

Dazu dienen hohle Walzen, welche man auch Cylinder nennt. Gefäße, Eimer, Fässer, Becher, Krüge usw. Da alle Teile der Cylinderoberfläche von der Mittelachse gleichweit entfernt sind, so ist es unmöglich, daß ein eckiger Hohlkörper denselben Inhalt haben kann wie ein Cylinder, ohne daß die Ausdehnung nach einer Richtung größer wäre. Der Cylinder vereinigt also mit der geringsten Ausdehnung den größten Inhalt. Außerdem sind cylindrische Behälter am leichtesten zu reinigen, am bequemsten zu tragen. (Warum?)

5. Zur Fortleitung von Stoffen und zwar von festen, flüssigen und luftförmigen. Dazu dienende Cylinder nennt

man Röhren. Der Fortleitung fester Stoffe dienen z. B. die Rohrpost, die Speiseröhre. Die Adern des Körpers bilden Röhren zur Fortleitung des Blutes, die Zellen der Pflanzen solche zur Fortleitung der Säfte; die Röhren der Wasserleitung sind cylindrisch. Die Luftröhre — der Lampencylinder dienen zur Fortleitung luftförmiger Körper, ebenso die Gasröhren. Warum ist der Cylinder zur Fortleitung gut geeignet? Es sind keine Rinnen vorhanden, in denen sich Hemmungen festsetzen könnten. Die festen Körper halten durch ihr bloßes Fortgleiten die Röhre rein. Der Cylinder ist der kugelförmigen Wellenbewegung flüssiger und luftförmiger Körper angepaßt. Darum leistet er derselben am wenigsten Widerstand und es treten nicht leicht Verunreinigungen ein. Sollte das doch einmal geschehen, so sind sie hier am leichtesten wieder zu beseitigen.

6. Zum Fortschleudern.

Flintenlauf, Kanonenlauf, Knallbüchse. Der fortzuschleudernde Körper wird von einer Kraft bewegt. Wenn der Widerstand der Röhrenwände der Kraft gegenüber ungleich wäre, was bei allen nichtcylindrischen Vorrichtungen der Fall sein würde, so könnte ein Zerspringen der Wände leicht eintreten. Da nun bei den cylindrischen Röhren der Widerstand überall gleich groß ist, so hat man bei ihnen ein Zerplatzen am wenigsten zu befürchten.

7. Zum Eindringen.

Nagel, Faden, Patronen, Stecknadeln, Haarnadeln und viele andere zum Eindringen bestimmte Gegenstände macht man walzenförmig, weil sie so am wenigsten Reibung verursachen und darum am leichtesten eindringen.

8. Zur Erzeugung von Tönen — sind cylindrische Körper auch vorzüglich geeignet, da, wie früher erwähnt, diese Form der Bewegung der Luftwellen vorzüglich angepaßt ist. Solche Instrumente geben darum einen vollen, runden Ton.

9. Als Handgriffe finden walzenförmige Körper überall an Türen, Stöcken, Spaten, Hacken, Turngeräten usw.

Anwendung, da diese Form sich am besten der zugreifenden Hand anpaßt. (Handlich.)

10. Wegen ihrer Anpassung an Naturgesetze findet endlich die Walzenform vielfache Anwendung. Wenn man zur Aufstellung eines Ofens in der Mitte eines Zimmers oder Saales einen »Säulen«-ofen wählt, so geschieht es, weil dieser durch seine regelmäßige Form, welche sich der gradlinigen Ausbreitung der Wärmestrahlen anpaßt, eine gleichmäßige Erwärmung des Raumes ermöglicht. Umgekehrt ist es bei dem Thermometer. Hier hat man die Säulenform gewählt, damit die Außenwärme von allen Seiten gleichmäßig auf das Quecksilber einwirke. — Wie mit diesen Ausführungen wohl längst nicht alle möglichen Anwendungen der Walze aufgedeckt sind, so soll andrerseits durchaus nicht gefordert werden, daß jeder Stoff der Formenkunde nach dieser Hinsicht erschöpfend behandelt werden soll. Man rege nur an den wichtigsten Beispielen aus Natur und Leben eine verständige Betrachtung an, so wird das empirische Interesse derart bei den Schülern geweckt werden, daß sie an keiner Form in ihrem Anschauungskreis achtlos vorübergehen, und das spekulative Interesse wird so gebildet, daß sie sich stets über den Zusammenhang zwischen Form und Gebrauch Klarheit zu schaffen versuchen.

Wenn meine Arbeit ein wenig zur Verbreitung der Anwendung des biologischen Prinzips im Unterricht beitragen sollte, so hat sie ihren Zweck erreicht.



Über thüringisch-sächsische Ortsnamen.

Ein Beitrag zur Heimatkunde.

Von

Heinrich Heine
in Nordhausen.

Pädagogisches Magazin, Heft 274.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Mit Recht legt man in neuerer Zeit auf die Erklärung geographischer Namen mehr Gewicht als früher. Man hat eingesehen, daß diese Namen, und unter ihnen besonders die Ortsnamen, zu den wichtigsten Geschichtsquellen gehören, da sie uns einen Einblick in Zeiten gestatten, von denen andere Geschichtsquellen, wie Chroniken und Urkunden, nichts melden und auch nichts melden können, weil diese Zeiten weit hinter den Geschichtsperioden zurückliegen, in denen man bereits anfing, die Zeitereignisse aufzuzeichnen. Als dies aber geschah, war das Volk schon auf einem gewissen Höhenpunkt der Kulturentwicklung angelangt. Vorher hatte es keine Schriftzeichen gekannt, da hatte der Laut, das Wort ihnen als Verständigungsmittel genügt. Aber der flüchtige Laut verweht, der Schall des gesprochenen Wortes ist dahin, wenn die Lippe sich geschlossen hat; ohne eine Fixierung der Laute ist die Sprache eines Geschlechts für die folgenden Generationen so gut wie nicht vorhanden. Als einen schwachen Ersatz der fehlenden schriftlichen Aufzeichnung der Sprache kann man die mündliche Überlieferung ansehen, wenn nämlich die Sprache an bedeutenden Gegenständen durch Benennung derselben gleichsam haften geblieben ist und die Namen sich von Geschlecht zu Geschlecht mündlich fortgepflanzt haben. Diese alten Namen, die Benennungen von geographischen Objekten, von Gebirgen, Flüssen und Wohnstätten, sind also die ältesten Spracherzeugnisse, die von den Völkern, welche ein Land bewohnt haben, auf uns

gekommen sind. Sie sind nach zwei Seiten hin interessant, nach der sprachlichen sowohl, wie nach der geschichtlichen; in ihnen berührt sich die Sprachwissenschaft mit der Geschichtswissenschaft, und es ist in der Tat schwer zu sagen, ob die Arbeiten der Begründer der vergleichenden Sprachwissenschaft, eines Bopp, der Gebr. Grimm u. a., der Sprach- oder der Geschichtswissenschaft mehr genützt haben. Durch ihre Forschungen haben wir nicht nur die Grammatik und Literatur, sondern auch die Herkunft, Stammverwandtschaft, Ausbreitung und geistige Eigentümlichkeit der Völker kennen gelernt.

So erregen die alten Namen also ein vielseitiges Interesse, und wir dürfen auch im Unterrichte nicht an ihnen vorübergehen; in ihnen haben wir ein Mittel, den Sinn für historisches Empfinden bei unsern Kindern wachzurufen. Allerdings liegt das Gold, das diese Namen enthalten, nicht offen zu Tage, es muß erst mühsam unter mancherlei Schwierigkeiten aus der Tiefe hervorgeholt werden. Diese Schwierigkeiten sind einmal in dem hohen Alter der Namen begründet; dann aber auch darin, daß eine Gegend nicht immer von einem und demselben Volke bewohnt gewesen ist. Infolge der Wanderungen der deutschen Stämme haben in einem Lande nacheinander verschiedene Völker auf längere oder kürzere Zeit ihre Wohnsitze gehabt, und jedes Volk hat in den Namen einen Niederschlag zurückgelassen, der für alle Zeiten das Dasein dieses Volkes in der betreffenden Gegend verrät. Die Namen lagern daher gleichsam schichtweise übereinander wie geologische Formationen. Gelingt es uns, sie zu sondern, die einzelnen Schichten aufzudecken und die Namen, wenn auch nur teilweise, zu erklären, so haben wir darin ein Mittel, die Völker kennen zu lernen, die nacheinander ein Land in Besitz hatten.

Natürlich nehmen die Schichten mit dem Alter an Undeutlichkeit zu, und je älter die Namen sind, desto unverständlicher werden sie uns, da sie durch die verschiedenartigsten Einflüsse einerseits vieles von ihrem

ursprünglichen Lautgehalte eingebüßt haben und andrerseits um manche unorganische Bestandteile erweitert worden sind. Denn vielfach behielten die nachrückenden Völker die Namen der abziehenden bei, änderten sie aber nach ihrer Sprechweise ab und legten ihnen auch wohl einen ganz andern Sinn unter. Die so veränderten alten und die neu gebildeten Namen gingen dann wieder auf ein anderes Volk über, das sie wiederum seiner Ausdrucksweise anbequemte, und so kommt es, daß heute viele Namen dem Klange eines aus der Ferne herübertönenden Echos gleichen, das sich vielfach an den Felsen gebrochen und dabei jedesmal an Deutlichkeit verloren hat. Sind wir aber im stande, die Namen von allen fremden Zutaten zu reinigen und die Verstümmelungen zu erkennen, so ergeht es uns mit ihnen, wie in dem Märchen Hänsel und Gretel mit den Steinchen, die sie ausstreuten, als sie in den wilden Wald gebracht wurden: an den Steinchen fanden sie den Weg wieder zurück ins Elternhaus. Auch uns weisen die Namen den Weg zu den einstigen Volksstämmen, die früher hier ansässig waren.

Die ersten Bewohner Mitteleuropas in historischer Zeit waren die Kelten. Es ist nun eine alte, noch nicht entschiedene Streitfrage, wie weit diese von Deutschland Besitz genommen hatten. Während einige ihnen nur Süddeutschland zugestehen wollen und das Tal der Donau als den Weg ansehen. auf dem sie von Osten nach Deutschland hereinkamen und dann weiter in die Rheinebene und darüber hinaus nach Westen zogen, nehmen andere ganz Deutschland für sie in Anspruch; ja, es gab keltische Verehrer, die alle unsere Namen und Bezeichnungen, unsere Sagen und Märchen, Sitten und Gebräuche aus dem Keltischen erklären, nach denen das Keltische sogar bis ins Mittelalter hinein in Deutschland zum Teil Volkssprache gewesen sein soll, und die überhaupt die Kelten in jeder Beziehung als unsere geistigen Vorfahren betrachten. Sehen wir von diesen extremen Ansichten ab, so steht doch wohl unzweifelhaft fest, daß die Kelten

einst ganz Süddeutschland dauernd in Besitz hatten und daß mindestens zeitweise auch einzelne Gegenden Mitteldeutschlands von ihnen eingenommen gewesen sind. Man kann das aus den Namen schließen, die sich hier und da finden, und die sich nicht anders als aus dem Keltischen erklären lassen. Es wäre ja möglich, daß eine tiefere Einsicht in das Wesen der altdeutschen Sprache auch den Schleier zu lüften im stande ist, der noch über diesen dunkeln Namen liegt; vorläufig müssen wir aber noch sagen: weil keine andere Möglichkeit der Erklärung vorhanden ist, weisen wir sie dem Keltischen zu. Dazu gehört z. B. der Name Ohmgebirge auf dem Eichsfelde. Auch der Name eines Berges bei Nordhausen sowohl wie in der Hainleite, der Kohnstein, ist mit einiger Wahrscheinlichkeit nur aus dem Keltischen *cun*, *con*, d. h. Spitze, Erhebung zu erklären. Aus diesem Vorkommen keltischer Sprachreste wäre zu schließen, daß auch in Mitteldeutschland versprengte Angehörige des keltischen Volksstammes wenigstens zeitweise gewohnt haben; dabei ist zu beachten, daß in den Ortsnamen seltener keltische Sprachbestandteile enthalten sind, als in den Berg- und Flußnamen. Denn diese sind älter als die Ortsnamen und als der Ort, der häufig erst von seiner Lage an einem Berge, einem Flusse oder Walde seine Benennung erhalten hat. Besonders wichtig sind in dieser Beziehung die Flüsse; denn die ältesten Ortsnamen werden in den breiten Flußtälern gefunden. Und das ist durchaus nicht zufällig: Hier fanden die Ansiedler, was sie brauchten; saftige Wiesengründe und ertragfähiges Ackerland. Erst bei zunehmender Kopfzahl stiegen sie in die Seitentäler und auf die umliegenden Hochflächen.

Nach der Zeit der Besiedelung unserer Gegenden kann man 3 Perioden unterscheiden; die erste reicht von der Besitznahme dieser Gebiete durch deutsche Stämme bis zum Beginne der Völkerwanderung, also etwa vom 4. Jahrhundert v. Chr. bis zum 4. Jahrhundert n. Chr. Die zweite Periode umfaßt die Zeit der Wanderung und die

Festsetzung in der neuen Heimat, also etwa vom 5. bis zum 8. Jahrhundert. Die letzten größeren Neugründungen und Rodungen fallen in das 9., 10., 11. u. 12. Jahrhundert. Aus der ersten Periode können nur wenige Ansiedelungen vorhanden sein. Die Namen dieser Zeit sind entweder einfache Grundwörter oder mit diesen gebildete Zusammensetzungen. Die Grundwörter entnahm man den sinnlichen Wahrnehmungen der örtlichen Umgebung und bildete sie nach dem Walde, dem Felde, dem Wasser, der Bodenerhebung oder einem sonstigen Teile der Erdoberfläche. Die am häufigsten vorkommenden Grundformen waren *affa*, *aha*, *lar*, *mar*, *tar*, *loh*, die in unserer jetzigen Sprache erloschen sind. *Affa*, *aha* und *mar* waren die Bezeichnungen für Wasser in seinen verschiedenartigsten Beziehungen; *lar* bezeichnete einfach den Platz oder Ort, *tar* = Baum oder Strauch, *loh* = Gehölz oder Wald. Diese alten Ausdrücke waren nun verschiedener Umänderungen fähig und schleiften sich mit der Zeit gewaltig ab; aus *aha*, wurde *ahe*, *ehe*, *a*, *e*, *au*, das alte *tar* schwächte sich zu *ter*, *tre*, *tern*, *dern* ab, das *mar* zu *mer*. Bei Zusammensetzungen konnten nun einfach zwei Grundwörter zusammengefügt werden, was leicht möglich war, ohne eintönig zu werden, da unseren Vorfahren eine Menge synonymer Ausdrücke für denselben Begriff zur Verfügung standen. Oder die zu dem Grundwort hinzutretenden Bestimmungswörter wurden hergeleitet von Himmelsgegenden, von der Höhenlage des Ortes, von der Farbe des Bodens oder des vorbeifließenden Baches, von der sonstigen eigentümlichen Bodenbeschaffenheit, zum Beispiel ob naß oder trocken, von Pflanzen, Tieren, von der menschlichen Tätigkeit oder auch von Personennamen. Die von letzteren abgeleiteten Ortsnamen sind im allgemeinen jünger, als die übrigen, weil sie schon Ackerbau und feste Verhältnisse voraussetzen.

Aus der ersten Periode stammt in der Umgegend von Nordhausen der Name des Ortes Lohra; es ist das einfache alte *lar* oder *lare*. Dieses Wort, das Ort oder Platz

bedeutet, ist besonders den Franken, Sachsen und Thüringern eigen, findet sich aber auch in Schwaben und Bayern, wenn auch viel seltener. Nach der Meinung vieler Forscher ist es das erste Wort, was für eigentliche Niederlassungen gebraucht wurde. Außer in der einfachen Form kommt es auch noch in zahlreichen Zusammensetzungen vor, wie z. B. Goslar = Niederlassung an der Gose, Wetzlar = Ort an der Wetz, Dinklar (ein Dorf bei Hildesheim) = Ort, wo Dinkel oder Spelt gebaut wurde. Es ist bezüglich unseres Lohra anzunehmen, daß hier an der uralten Heerstraße schon in frühester Zeit, lange bevor die Grafen von Lare hier eine Burg bauten, eine Ansiedlung bestand. Münchenlohra und Friedrichslohra sind jünger und nach diesem alten Lohra benannt. Münchenlohra = Mönchslohra, nach dem Kloster, das hier bestand,[1]) und Friedrichslohra ist nach Friedrich dem Großen benannt, zu dessen Zeit es erbaut und mit Wollkämmern vom Eichsfelde und Zigeunern, die man hier seßhaft machen wollte, bevölkert.

Als eine weitere sehr alte Siedelung ist auch Nohra anzusehen, das vielleicht mit dem altdeutschen *nara* = Weide zusammenhängt, also: die Siedelung an einem Weideplatze, wozu die Lage an der Wipper recht gut paßt.

Auch Trebra gehört hierher; in der ersten Silbe dieses Namens steckt das alte *tar*, *tra*, *tre* = Baum oder Wald; die zweite Silbe *bra*, die in alten Urkunden »bere« geschrieben ist, kann aus *bur*, *buri*, *bere* = bauen entstanden sein; Trebra würde also als Bau am oder im Walde, als Waldhaus, zu erklären sein.

Dasselbe Grundwort »bur« liegt auch in Gebra vor, während die erste Silbe dunkel ist. Steina hat den Namen von dem vorbeifließenden Bache, Steina = Steinaha = Steinbach. Ebenso ist hierher zu rechnen Buhla, das nach dem kleinen Bache, an dem es liegt, benannt und

---

[1]) Einen gleichen Ursprung hat z. B. auch Bayerns Hauptstadt München und das Dorf Münchehof a. Harz.

von *buol* = Hügel, Berg und *aha* gebildet ist, also »Bergbach«. Auch Sachsa weist diese Bildung auf, es hat ebenfalls den Namen von dem vorüberfließenden Bache, der Sachsgraben oder Uffe heißt, Uffe ist jedenfalls der ältere Name und gehört zu *affa*. Sachs heißt ursprünglich Stein, *Sachsaha* = also Steinbach wie Steina.[1]) Salza = Salzaha d. h. Salzfluß, der Name des Ortes bezeichnet also die Niederlassung am Salzflusse. Auch Furra möchte hierhergehören; *Furari*, wie der alte Name lautet, hängt mit »Furt« und »fahren« zusammen, also ein an der alten Heerstraße gelegener Ort, wo eine Furt durch die Wipper ging. Auf eine Siedelung an einer Furt ist auch der Name der Stadt Erfurt zurückzuführen. Durch die Furt in der Gera ging hier ein uralter Handelsweg durch Thüringen. An dieser Übergangsstelle nun hatte sich ein Mann, namens Erpo, niedergelassen um die Reisenden über das Wasser zu geleiten und dafür Geld von ihnen zu erlangen. Nach ihm und seiner Wohnung hieß der Ort, der sich hier nach und nach bildete, Erphesfurt, Erfurt, d. h. Furt des Erpo. Ebenso entstand Querfurt an einer Furt durch die Querne. Um eine Salzquelle herum entstand Halle, der Name rührt wahrscheinlich von dem keltischen *hal* = Salz; darauf weisen auch die Namen anderer Städte hin wie Hall, Reichenhall, Hallstadt, Hallein, Wilhelmshall usw., bei denen ebenfalls Salz aus der Erde quillt. Auf Salzgewinnung zielt auch der Name Salzwedel, bei dem die zweite Hälfte auf das althd. *wadil* = Furt, Übergang, besonders durch einen Sumpf, zurückgeht.

Alt ist auch der Name Werther, Werder; er ist abgeleitet vom althochdeutschen *warid* = Insel; also: Ansiedlung an einem von Wasser ganz oder teilweise um-

---

[1]) Der Name des Volkes Sachsen ist ebenfalls von *Sachs* = Stein abgeleitet; der Name übertrug sich von dem Stein auf die Waffen, die ursprünglich aus Steinen gemacht waren, so daß man später mit Sachs das kurze Schwert der Sachsen bezeichnete, und davon erhielt das ganze Volk wieder, das diese Schwerter trug, den Namen.

gebenen Lande. Auch in zahlreichen Zusammensetzungen erscheint dieser Name: Bodenwerder, Altenwerder b. Hamburg, auch Wörth.

Eine große Gruppe von Namen endigt auf »ingen« oder »ungen«, und damit sind wir in die zweite Gründungsperiode eingetreten. Diese Örter stammen aus der Zeit der Wanderung. Die Endung ist äußerst charakteristisch und scheint auf einen bestimmten Volksstamm hinzuweisen; auch das geschlossene Vorkommen derselben auf einem ziemlich scharf umgrenzten Bezirk läßt das vermuten. Betrachten wir zunächst das Ausdehnungsgebiet dieser Endung. Zwischen Main und Rhöngebirge setzt sie ein, geht dann ins Werratal hinüber, kommt vereinzelt auch in Hessen im Fuldagebiet vor, steigt dann übers Eichsfeld ins Helmetal hinein und nimmt dieses in seiner ganzen Ausdehnung ein, in der Gegend von Sangerhausen geht sie über die Vorberge des Harzes in das Tal der Harzwipper, dringt in der Ebene zwischen den östlichen Ausläufern des Harzes und der Saale nach Norden vor, diesen Fluß nirgends überschreitend; als der Harz umgangen ist, schwärmen sie nach Westen hin aus und kommen sehr zahlreich im Braunschweigischen vor; in der Ebene nördlich vom Harz dehnen sie sich nun breit aus: in der Altmark kommen sie bis Stendal und Gardelegen, nach Westen in der Provinz Hannover bis an die Weser, diesen Fluß im ganzen nicht überschreitend, wenn auch westlich daran hier und da die Endung noch auftaucht; recht zahlreich tritt sie sodann wieder im Lüneburgischen auf, bis sie an der Elbe nördlich von Lüneburg ihre Grenze findet.

Es leuchtet ein, daß wir hier einen bestimmten Volksstamm vor uns haben, der sich allmählich immer weiter vorschiebt und überall Wohnplätze gründet, die er seiner Gewohnheit entsprechend benennt. Die Frage ist nun die: welcher Stamm ist es, und woher ist er gekommen? Zunächst scheint festzustehen, daß dieses Volk zum Thüringerstamme gehört hat, d. h. daß es eins von den

kleineren Völkerschaften gewesen ist, aus deren Vereinigung der Stamm der Thüringer hervorgegangen ist. Das scheint schon der Name »Thüringen« anzudeuten, der auch mit dieser Endung gebildet ist. Die hauptsächlichsten Völkerschaften, aus denen der Thüringerstamm hervorging, waren die Hermunduren, Angeln und Wariner. Die beiden letzten sind von Norden gekommen, von der jütischen Halbinsel, während die Hermunduren von Süden heraufgezogen sind. Diese letzteren nahmen fast genau den Weg ein, den wir bei der Endung »ingen« verfolgt haben. Im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung wohnten sie im östlichen Maingebiet zwischen Thüringerwald, Fichtelgebirge und Rhön, zogen im Werratal nach Norden, nahmen die Ebene zwischen Harz und Thüringerwald ein und kamen tief in die Altmark hinein, wie *Kirchhoff* in seiner Schrift: »Thüringen doch Hermundurenland« nachweist. Da das Ausdehnungsgebiet der Endung »ingen« sich mit dem der Hermunduren deckt, so liegt die Annahme nahe, daß es eine hermundurische Endung sei. Freilich ist damit das Vorkommen dieser Endung im Lüneburgischen nicht erklärt, wenn nicht angenommen werden kann, daß ein Hermundurenzweig so weit nach Westen abgeschwärmt sei. Andere Forscher bringen -ingen mit den Angeln in Verbindung.[1])

Beide Endungen — oder eigentlich ist es nur eine, denn bei einem und demselben Namen kommen häufig ganz beliebig je nach dem Geschmacke des Schreibers beide Endungen, ingen sowohl wie ungen vor — also diese Endungen werden nun auf eine zweifache Weise mit dem Grundworte verbunden: Einmal liegt ihnen häufig ein Flußname, seltener ein anderer von der Örtlichkeit hergenommener Name zu Grunde. Dann bezeichnet die Endung soviel wie »Anwohner« des Flusses. Zweitens werden sie aber auch mit Personennamen ver-

---

[1]) Namentlich aus dem Grunde, weil sie neben der Endung leben hergeht, die man auf die Warnen zurückführt und beide Völker von Norden gekommen sind.

bunden; dann haben sie etwa dieselbe Bedeutung, wie die Genetive in der heutigen Redeweise: wir gehen zu Meiers, zu Schulzens, zu Müllers, nämlich nach Meiers Hause usw. Die Endung drückt dann aus, daß die Niederlassung der betreff. Person gehört. Zu der ersteren Art gehören z. B.: Bodungen = Ort an der Bode, Heldrungen an der Helder, Leinungen an der Leine, Salzungen = Ort an einer Salzquelle (schon im 8. Jahrh. wird hier ein Solbad erwähnt); Scheidungen an der Unstrut scheint von einer Grenze benannt zu sein. Gröningen hängt mit *gruon* = grün zusammen, also die Ansiedlung auf einer grünen Aue; Thyrungen an der Thyra (es ist nicht unmöglich, wie *Förstemann* in seinen »Deutschen Ortsnamen« vermutet, daß dieser Fluß dem ganzen Volke seinen Namen gegeben hat). Heringen hängt entweder mit *har* = Berg, oder *her* = Wald zusammen, oder es ist von einem Personennamen hergeleitet. Zu dieser zweiten Art auch einige Beispiele: Röblingen, alt *Reveninge*, *Rebbeningen* gehört zu dem Personennamen *Hraban;* ein *Hrabaning* ist ein Nachkomme der *Hrabra;* *Hrabaningen*, *Reveningen* = zu den Nachkommen des *Hrabn* gehörend.

Eine andere Gruppe von Namen ist nicht minder interessant und ebenso alt, wie die auf ingen, das sind die Ortsnamen mit der Endung -leben. Wie die Endung ingen, wird auch leben für eine echt thüringische gehalten. Und ihr Vorkommen auf einem bestimmt abgegrenzten Gebiete bestätigt diese Annahme. Von Jütland bis zum Main finden sich die Namen auf -leben in großer Menge. Auf der jütischen Halbinsel lautet die Endung -lev; diese Umänderung des b in v ist aber auch in unserer Gegend nachweisbar, so heißt Eisleben noch im 10. Jahrhundert *Isleve,* Memleben = *Miminlevn.* Hier in Jütland werden wir daher auch die ursprünglichen Wohnsitze des Volkes zu suchen haben, das seine Wohnsitze mit einem auf -leben endigenden Worte benannte. Nach Süden ziehend überschritt dieses Volk dann in Lauenburg

und Mecklenburg die Elbe und drängte sich längs dieses Flusses in einem schmalen Streifen zwischen den östlich wohnenden slavischen Stämmen und den weiter westlich siedelnden deutschen Stämmen hindurch. Erst in der Gegend zwischen Ohre und Bode gelang es ihm, sich einen größeren Raum für Ansiedlungen zu schaffen. Aber auch von dort trieb es der Drang nach Süden und die zunehmende Kopfzahl weiter. Am Harze vorbei zog es in schmaler Linie weiter, bis die Saaleebene erst wieder eine größere Ausbreitung zuließ. Von da drang es in das Unstrut-, Helme- und Wippertal und erst die Höhen des Thüringerwaldes setzten seinem Vorwärtsstreben ein Ziel. Nur vereinzelte Züge schwärmten bis gegen den Main nach Würzburg hin vor.

Dieses ganze eben bezeichnete Gebiet ist aber das Stammland der Thüringer. Ihr Reich erstreckte sich im Süden bis an den Main, im Osten bis an die Saale, im Westen bis an die Werra und im Norden die Ebene hinauf zwischen Harz und Elbe bis tief in die Altmark hinein. Die Endung leben, die in diesem Gebiete so ungemein zahlreich auftritt, muß daher auch eine thüringische sein. Wenn wir nun weiter fragen, welcher der kleineren Völkerschaften diese Endung zukommt, so weist uns ihre Fährte nach Norden, nach Jütland. Von hier stammten aber die Angeln und Wariner; wir sind daher auch wohl berechtigt, die Endung diesen beiden Stämmen oder wenigstens einem von beiden zuzuschreiben, vielleicht den Warinern.

Die Ableitung dieser Endung ist klar; sie stammt von dem gotischen *laiba* in der Bedeutung: Überbleibsel, Erbschaft. Auch in Zusammensetzungen kommt sie vor, wie *Totleiba* = das von einem Verstorbenen Nachgelassene. Das altdeutsche Verbum hierzu heißt: leiben. Bei unserer mangelhaften Kenntnis des altthüringischen Sprachschatzes ist allerdings die Bedeutung des Wortes *laiba* und damit die Endung leben noch nicht ganz klar. Man ist aber allgemein der Ansicht, daß unter Überbleibsel der

gesamte unbewegliche Nachlaß des Verstorbenen, sein Besitztum, sein Erbe zu verstehen ist. Daher tritt die Endung auch regelmäßig in Verbindung mit einem Personennamen auf. Es sind also zu deuten: Pustleben = Erbe des *Buzo*, Uthleben = Nachlaß des Otto oder der Uthe oder Utha; Wollersleben hängt mit Walthari zusammen, Rüxleben mit Roger oder Ruger, Woffleben mit Woffo, Gudersleben mit Gudo, Eisleben mit Iso, Bendeleben mit Bento oder Benno, Wegeleben mit Wego, Aschersleben mit Askeger usw. (*Asceger* eine Komposition aus *ask* = Esche und *ger* = Wurfspeer.)

Andere Ortsnamen wurden in dieser Periode mit den Endungen idi, bach, berg, born, stedt, feld, hausen und dorf gebildet.

Die Endung *idi* oder *ithi* ist im Laufe der Zeit zu ede, ethe, de abgeschliffen oder gänzlich abgefallen, häufig bei uns in Thüringen auch zu a erweitert; sie gibt den Sinn des zu Grunde liegenden Stammwortes in lokaler Beziehung abstrakt verallgemeinert wieder. In Sachsen und Thüringen kommt sie häufig vor. So Sömmerda, *Summeridi* = Sommerlage; Cölleda, *Collithi*, entweder zu *kule* = hohl oder zu kolo, Kohle, also: Ort in einer Mulde oder an einem Kohlenmeiler; Pöhlde, *Pahlithi*, von einem zum Schutz der Ansiedlung erbauten Pfahlwerk. Auch Stempeda gehört hierher, doch ist der Sinn der ersten Silbe dunkel. Stöckei ist ebenfalls hierher zu rechnen, von Stock, Strauch, oder Stämme, die noch in der Erde stehen und von denen der Baum abgehauen ist. Die Namen, die auf bach ausgehen, — niederd. beck — und dem alten *affa*, *aha* entsprechen, sind vielen deutschen Stämmen eigen. Besonders häufig finden sie sich in Hessen, dem alten Chattenlande. Es liegt deshalb die Vermutung nahe, daß die meisten dieser Namen in andern Gegenden chattische Kolonien sind. In unserer Gegend will ich nur erwähnen: Leimbach, von Lehm; Mörbach, von dem alten *mar*, Wasser oder Quelle; Urbach, entweder von *ur* = Berg oder, was

wahrscheinlicher, von *ur* = Auerochse; Holbach gehört zu Hollunder, da sehr häufig die Örter nach den Pflanzen und besonders gern nach den Bäumen, die dort wuchsen, benannt wurden; Görsbach wohl zu dem Personennamen Gero; Breitenbach von der breiten Ausdehnung. Walbach ist vielleicht von althd. *wal* = Strudel, Welle abzuleiten, also: ein Ort, der an einer Stelle erbaut ist, wo der Bach, an dem er liegt, einen Strudel hat. Die Endung born oder brunn kommt nur vereinzelt vor; so Dietenborn, von *thiut*, Volk; der Sage nach taufte hier in der Quelle Bonifatius die umwohnenden Heiden. Weißenborn ist klar. Tettenborn hängt wohl mit dem Personennamen Tetto zusammen.

Die Endung stedt, die häufiger ist, hat einfach lokale Bedeutung, es ist die Stätte oder der Ort, wo eine Wohnung erbaut ist. Einfach, ohne Zusammensetzung, kommt sie in dem Namen Stedten vor. Vielleicht ist dieser Ort die erste Gründung hier im Weidatale gewesen, so daß man noch nicht genötigt war, ein unterscheidendes Bestimmungswort hinzuzufügen. Derartige Bestimmungswörter sind vielfach von Personennamen hergenommen, seltener von der besonderen Lage oder einem andern Umstande. Von Personennamen abgeleitet sind z. B.: Alberstedt = Wohnstätte des Albero (Albero zusammengesetzt aus *adal* = edel und *bero* = Bär); Beesenstedt = Wohnstätte des Bisino; Bennstedt wie Bennungen sind von Benno abgeleitet; Gerbstedt, alt *Gerbizstidi* hängt mit dem Personennamen Gerbis zusammen; Hettstedt, *Heikstidi, Heiksted* ist von *Hecco* abgeleitet, Kehmstedt von *Kemo*. Elrich hieß früher *Alrichestat*, also Wohnstätte des Alarich. Die zahlreichen Namen Neustadt sind neueren Datums. Die Endung -burg ist häufig aus berg entstanden; so Friedeburg, althochd. *Vredeberch;* das Bestimmungswort *Vrede*, *frida* ist mit Friede, Sicherheit, Schutz wiederzugeben, der Sinn ist also: ein Berg, der durch seine Befestigung Sicherheit und Schutz gewährt. Ferner Hornburg *Hornpergi*, *Hornberch; horn* = eine



hervorragende Spitze, besonders Bergspitze; also: eine auf einer hervorragenden Spitze angelegte Befestigung oder Wohnung. Wimmelburg, *Wimidiburck*, *Wimodeburg* ist mit dem Personennamen *Wigmod*, *Wimod* zusammengesetzt, Bösenburg mit Bisino.

Nicht allzuhäufig ist die Endung -feld, deren Bedeutung ja klar ist. Meist ist sie mit einem Personennamen zusammengesetzt, wie Mansfeld von Mano, und Pansfelde von Pamo. Auch die Endung -berg kommt nicht besonders oft vor. Sie ist auch leicht verständlich. Dunkler ist häufig das Bestimmungswort dazu. So ist Herzberg mit Hirsch zusammengesetzt, es ist derselbe Name wie Hirschberg i. Schl. Lauterberg gehört zu *hlutar*, lauter, rein. Questenberg hat seinen Namen von der Queste, einem Kranz mit Quasten daran, dem auch das Questenfest gefeiert wird. Stolberg ist von dem Stalberge benannt.

Die Namen auf -hausen sind mit Haus, altd. *hus*, zusammengesetzt, und zwar kommen diese Namen in den ältesten Urkunden meist im Dativ Singularis, *husa*, später dagegen ausnahmslos im Dativ Pluralis, *husen*, vor. Dieser Dativ, der auch bei vielen andern Namen sich findet, ist an einem naheliegenden Beispiele vielleicht so zu erklären: Am Südabhange des Harzes mögen vor undenklichen Zeiten zwei einzelne Häuser gelegen haben, das eine gerade südlich von dem andern; das erste nannte man Sundhus (Sund = Süd), das andere Nordhus. Zu beiden Häusern gesellten sich im Laufe der Zeit noch mehrere, und nun konnte man nicht gut mehr von einem Hause reden; man umschrieb also und sagte etwa: der Ort zu dem Sundhusa, Nordhusa. Doch fühlte man wohl bald das Unpassende, daß für mehrere Häuser der Singular gebraucht wurde, und so kam man dazu, den Ort zu bezeichnen: den Ort zu den Nordhusun, woraus bald kurz Nordhusun und Sundhusun, später Nordhausen und Sundhausen wurde. Wolkramshausen = Haus des Wolfgrim. Die auf hausen endigenden Namen sind vielfach

mit Personennamen zusammengesetzt; oft allerdings auch mit andern von der besonderen Lage herrührenden Bezeichnungen. Zu den beiden schon erwähnten Nordhausen und Sundhausen erwähne ich hierzu noch Sondershausen, das seinen Namen seiner abgesonderten Lage verdankt, ebenso Stockhausen, von Stock, Strauch oder Wald, also das Haus am Walde oder im Gebüsch.

Sehr oft ist die Endung -hausen zu »-sen« zusammengeschrumpft, namentlich im alten Sachsenlande; dort gibt es viele Ortsnamen auf »sen«, die auf -hausen zurückzuführen sind. Diesen Verstümmelungsprozeß kann man heute noch beobachten, so wird z. B. der Ort Stockhausen bei Sondershausen im Volke gewöhnlich Stocksen genannt.

Zahlreich sind die Namen mit der Endung -dorf. Diese Endung hängt mit lat. *turba*, got. *thaurp* zusammen; der Sinn des Wortes ist eine Niederlassung von mehreren zu einem Ganzen, und zwar zu einem unregelmäßigen Haufen vereinigten Wohnungen. Der Unterschied von Dorf zu Stadt hat sich erst viel später herausgebildet; das einfache »statt« hat ursprünglich nur eine abstrakt lokale Bedeutung. Die meisten mit Dorf gebildeten Ortsnamen sind mit Personennamen zusammengesetzt, mit dem Namen des Gründers und Eigentümers der Niederlassung. Die Erklärung bietet meist keine Schwierigkeiten.

Wir treten in die letzte Periode der Ortsgründungen ein. Es ist die Zeit des weiteren Ausbaues in dem in Besitz genommenen Gebiete. Die Neugründungen in dieser Periode gingen von verschiedenen Seiten aus. Zunächst waren es Freie, die bei zunehmender Kopfzahl der Sippe neue Siedelungen anlegten. Dazu war jeder berechtigt, solange die Almende, der gemeinsame Besitz aller in dem Orte vereinigten Freien, Raum dafür bot. Ferner ging die Gründung neuer Örter auch von den durch die Christianisierung entstandenen Stiftern und Klöstern aus, die darauf bedacht waren, den ihnen geschenkten oder von ihnen erworbenen Grund und Boden



möglichst vorteilhaft anzubauen und in den unbewohnten Gegenden, namentlich in den Wäldern, neue Wohnplätze zu schaffen, die mit den Hörigen des Klosters besiedelt wurden. Aber auch weltliche Herren nahmen teil an den Neugründungen, um das, was sie durch die Schenkungen an die Kirche verloren hatten, durch Anlegung neuer Örter sich zu ersetzen. Häufig nahm man bei diesen Gründungen so wenig Rücksicht auf die Ertragsfähigkeit des Bodens, daß viele der neuen Örter bald wieder eingingen, weil ihre Bewohner sie verließen, um sich auf einem fruchtbareren Platze anzubauen. Von den Wüstungen gehört der allergrößte Teil den jüngsten Siedelungen an, während die alten Gründungen fortbestehen. Es ist eine irrige Annahme, daß Kriege, etwa der dreißigjährige, die Örter zerstört habe; gewiß sind auch manche in solchen wilden Zeiten von der Erde verschwunden, aber die meisten verdanken ganz natürlichen Ursachen ihren Untergang, wie Mangel an Wasser, Unfruchtbarkeit des Bodens, rauhes Klima usw.

Die jüngeren Gründungen werden gekennzeichnet durch die Endungen »hagen« oder »hain«, die, wie wir noch sehen werden, dasselbe bedeuten, und »rode«.

Das Wort »hagen« ist abgeleitet vom althd. *hac* oder *hag* mit der ursprünglichen Bedeutung von Dornstrauch; weil aber der Dornstrauch hauptsächlich zur Einfriedigung gebraucht wurde, übertrug man den Namen *hag* auf den Zaun und das Gehege selbst, so daß man unter einem Hag einen mit einem Zaun eingefriedigten Raum verstand. Aus Hag wurde wieder der Dativ Pluralis *hagon*, woraus später *hagen* und seit dem 13. Jahrhundert etwa auch *hain* wurde. Der Name kommt ziemlich häufig vor, und zwar einfach wie in Zusammensetzungen. Zahlreich sind die Örter, die die Namen Hagen und Hain führen. Von den Zusammensetzungen erwähne ich beispielsweise: Rodishain, das mit dem Personennamen Rato oder Ratolf gebildet ist; dann Sülzhain, das wohl mit *sol* = Sumpf zusammenhängt; ferner Rüdigershagen von dem Personen-

namen Rüdiger; Greifenhagen von Grifo; auch mit Tiernamen wurde -hagen zusammengesetzt, wie Wolfshagen, Ziegenhain. Als Bestimmungswort kommt es in Hainrode vor, also eine Rodung, die mit einem Zaune eingehegt war; Hainichen, aus dem althd. *hagenahi*, ein Ort, an dem sich viel Gebüsch oder Wald befand; das althd. *ahi*, *ach*, *ahe*, *ech*, *ich* hat die Bedeutung einer Menge gleichartiger Dinge, also hier vieler Bäume oder Gesträucher.

Dieses *hain* darf nicht mit heim verwechselt werden, das eine ganz andere Bedeutung hat; heim = Wohnstätte, Haus. Mit heim hängt z. B. auch Hoym zusammen; dieser Ortsname ist zusammengesetzt aus *hoh* = »hoch, groß, vornehm« und *heim* = »Haus«, also Hoym = hochgelegener Wohnort.

Häufiger noch als die Endung -hagen kommt -rode vor, alth. rod, auch rot, rat, rait, roit geschrieben. Die Endung weist auf die Art der Kultivierung des Bodens hin: der Wald mußte erst von Bäumen entblößt und die in der Erde stehenden Stämme mußten ausgerodet werden. Natürlich griff man zu diesem Mittel erst, nachdem aller sonst vorhandener Boden schon bebaut war. Die auf rode endigenden Ortsnamen gehören also zu den jüngsten, wenn auch vielleicht einzelne Namen schon älter sein mögen. Die meisten sind mit einem Personennamen zusammengesetzt; z. B. Krimderode von Grimold oder von Kriemhilde; Bösenrode von Bezo; Rottleberode von Ratolf; Bleicherode von Blicho; Wülferode von Wulfo; Branderode von Hadubrand; Immenrode von Immo; Hessenrode von Hasso; Günzerode von Günzel oder Günther; Gernrode von Gerd usw. Zu manchen Namen ist der Personenname nicht mehr bekannt.

Auch durch Feuer wurde der Wald zum Schwinden gebracht; von dieser Art der Abholzung rühren die Ortsnamen auf -schwende und auf -brand her, z. B. Schwenda, Schwiedersschwende, Schierschwende, Hilkenschwende, Braunschwende, Molmerschwende; Hilkenschwende = Rodung des Heiliko; Braunschwende = Rodung des Bruno; Molmerschwende = Rodung des Mathalmari.



In der letzten Periode, teilweise vielleicht auch schon früher, sind die Namen mit der Endung -ried entstanden. Zum Teil sind diese Örter von den Flamländern angelegt, so die Rieddörfer in der Unstrutniederung. Ried bezeichnet ein Sumpfland, es kann aber auch die besondere Grasart bezeichnen, die hier in diesem Gelände wächst. Die Dörfer haben also ihren Namen von dem Boden, auf dem sie angelegt sind; besondere leicht zu deutende Bestimmungswörter unterscheiden die einzelnen Rieddörfer, so Langen-, Vor-, Lorenz-, Katharinenried u. a.

Es bleibt noch übrig, kurz die slawisch-wendischen Namen zu erwähnen. Bekanntlich drangen die slavischen Stämme bis an die Saale nach Westen vor. Dieser Fluß bezeichnet im allgemeinen die Grenze zwischen den Deutschen und Slaven. Das zeigen auch schon die Ortsnamen an. Rechts von der Saale werden die deutschen Ortsnamen selten, während links von ihr fast alles deutsch ist und nur hin und wieder einige Namen auf -itz sofort ihren slavischen Ursprung verraten. Doch kommen bis tief in Thüringen hinein slavische Ansiedelungen vor, und besonders ist man geneigt, dem Wendenstamme manche Namen zuzuschreiben, die dem Volksnamen der Wenden gleichen. Doch ist hier Vorsicht nötig, da viele derartige Namen durchaus deutsch sind; denn die Silbe -wen in manchen Ortsnamen kann auch von dem althd. *win*, *winne* = Weideland abgeleitet sein. Auch manche mit Wein- und Win- zusammengesetzten Namen sind davon abgeleitet, so auch manche Flurnamen wie Weinbusch, Weinfeld. Der Name der Stadt Weimar gehört ebenfalls zu *win*, bedeutet also: Ort an einem Weidegrund. Bekanntlich sind die Wendendörfer an der Bauart zu erkennen, da sie ursprünglich in Hufeisenform angelegt gewesen sind. Übrigens ist der Name der Wenden selbst deutsch. Die Deutschen nannten den Viehzucht treibenden und besonders die Weidegründe aufsuchenden Stamm »die Weidenden«, Wenden. Die slavischen Endungen itz, itzsch, ow, owa bedeuten durchweg »dorf« oder »Ort«.

Der Ort Mühlberg bedeutet Molberg d. h. Grenzburg gegen die Wenden. Jerichow ist der Ort (oder die Siedelung des Jariko, d. h. des Kühnen. Der Ortsname Parey kommt vom Wendischen *para* = Sumpf her. Delitzsch hängt mit *dola* = Tal zusammen, bedeutet also »Ort im Tale«. Ebenso ist Lauchstädt und Lauchhammer auf das Wendische *lug*, *luh* = Moorgrund, sumpfige Gegend zurückzuführen.



Schillers
Stellung zur Religion.

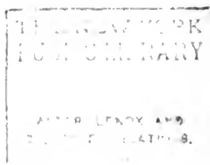
Von

Dr. Susanna Rubinstein.

Pädagogisches Magazin, Heft 275.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906



In Hinsicht der religiösen Anschauung trifft das kulturell ebenso glanzvolle als politisch dürftige 18. Jahrhundert in bemerkenswerter Weise mit der neuesten Richtung überein. Auf verschiedenen Wegen kommen die zwei Jahrhunderte zu einem gleichen Ergebnis. Innere Vertiefung und Hochsinn in dem ersten, mächtige Fortschritte in der äußern Naturwelt im zweiten, sind die divergierenden Wege, die in einem Punkte zusammentreffen. Sie treffen in der Gedankentat zusammen, die Religion aus der kirchlichen Zwangsherrschaft, der dogmatischen Überwucherung und der konfessionellen Abgrenzung loszulösen und sie rein als Angelegenheit des persönlichen Bewußtseins zu erfassen. Religion ist keine Sache der Satzungen und Formen, sie ist »ein Bedürfnis der Seele«, wie der feinsinnige *W. v. Humboldt* sagt.[1]) Die religiöse Auffassung des 18. Jahrhunderts war mit pantheistisch-theosophischen Elementen assimiliert und diese Assimilation besteht auch in den heutigen Schriften über das Religionsthema. So urteilt *Julius Baumann* in »Religion und Religionen«,[2]) daß die wahre Religion sei diejenige, die auf Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit alles Geschehens beruhend, die Welt als objektiviertes Denken einer einheitlichen höchsten Intelligenz erfaßt. Und *Heinz Anders* in seiner Schrift »Wer wird selig,«[3]) in welcher

[1]) Versuch über die Grenzen der Staatswirksamkeit.
[2]) Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.
[3]) Fiedler, Leipzig.

er die Christuslehre mit der Theosophie verbindet, ist bestrebt, den auf die Dogmen schwörenden Kirchenchristen den Unwert ihrer Gläubigkeit klar zu machen und ihnen zum Bewußtsein zu führen, daß der wahre Wert der Religion in der Liebe zu Gott und zu den Nächsten bestehe. Dieser Denkerrichtung gehört auch der sozialphilosophische Reformator des Nordens, *Tolstoi*, an. An den zwei eifrigen Kämpfern für dogmenfreie Religionseinheit im 18. Jahrhundert, an *Schleiermacher* und *Lessing*, schließen sich zwei Geistesfürsten an, welche die höchste sittliche Hoheit mit der freiesten und lichtvollsten Überwindung aller Kirchensatzungen vereinten, diese sind *W. v. Humboldt* und *Schiller*. Beide sehen — ähnlich *Baumann* — das Göttliche als das ewig Seiende an, das sich im steten Wechsel der Erscheinungen objektiviert, »nur die Götter sind stät«, wiederholt *Schiller* oft. Während *W. v. Humboldt* seine religionsphilosophische Denkweise in einem sublimen alle menschliche Beengung sprengenden Exkurs niedergelegt hat,[1]) hat *Schiller* kein Einheitliches über dieses Problem geliefert, doch finden sich seine Ansichten reichlich in seinen Dichtungen und Prosaschriften eingestreut. Während *Humboldt* sich von früher Jugend an vom statutarischen Kirchenglauben emanzipierte, bestanden in *Schiller* starke Übergänge: es lassen sich sogar drei Wandlungen in seinem Leben nachweisen. Seine frühe Frömmigkeit erklärt sich wohl als Einwirkung des gläubigen Milieus, auf sein tiefes und weiches Gemüt. Dazu kam das wehmütige Sehnen nach dem Übersinnlichen und Ewigen, das ihn zeitlebens mächtig beherrschte. Niemand hat den Widerstreit zwischen Wirklichkeit und Transcendenz, zwischen Realem und Idealem, den das Christentum unter allen Religionen am meisten betont, so tief und einschneidend empfunden, wie dieser zartsinnige und erhabene Sänger. Dieser Gemütszustand verband sich im jugendlichen Eleven

---

[1]) Ebenda.

Schiller mit dem Nachklange der frommen elterlichen Stimmung zu einem Gefühle kindlicher Frömmigkeit. Diesem Gefühl entstammen seine ersten Gedichte, so »Der Abend«, das in seinem 16. Lebensjahr im schwäbischen Magazin erschien. Energisch und bedeutungsvoll klingt die zweite Strophe dieses Hymnus:

»Jetzt schwillt des Dichters Geist zu göttlichen Gesängen,
Laß strömen, sie, o Herr! aus höherem Gefühl;
Laß Begeisterung die kühnen Flügel schwingen,
Zu dir! zu dir! des hohen Auges Ziel.«

Und wie charakteristisch malt sich im nachstehenden Schluß dieser Strophe schon der künftige Schiller:

»O Gott! du gabest mir Natur,
Teil Welten unter sie — nur Vater mir Gesänge!«

Vom religiösen Gefühl eingegeben ist noch der Hymnus »An Gott«, der in der Anthropologie (1782) erschien. Das ist das einzige Gedicht, in dem Schiller das religiös Erhabene feiert; später ließ er nur das sittlich Erhabene gelten.

»Zwischen Himmel und Erd' hoch in der Lüften Meer
In der Wiege des Sturms trägt mich der Zackenfels,
Wolken türmen
Unter mir sich zu stürmen,
Schwindelnd gaukelt der Blitz umher
Und ich denke dich, Ewiger.«

Das eigentümliche: »ich denke dich, Ewiger,« hat bei *Schiller* die Bedeutung: ich bin fähig dich in mir zu hegen. Nach seiner Lehre in den philosophischen Briefen kann man sich nur solche Eigenschaften denken, zu denen man selbst einen Anklang besitzt, und indem man sie intensiv denkt, eignet man sie sich an. Wenn auch keine Göttlichkeit, so kann man sich Vollkommenheit aneignen. »Die Vollkommenheit, die ich wahrnehme, erkenne, wird meine eigene« — heißt es in den Briefen.

In der einsamen Innerlichkeit begannen sich bald, über die friedliche Andachtsstimmung, auch Betrachtungen über Welt und Kirchenwesen zu regen, die den jungen

Akademiker beunruhigten und ihn in eine für sein Arbeiten störende Zerrissenheit versetzten. Der Wunsch, sich die reine Gläubigkeit zu erhalten und der Durst nach Wahrheit, rangen in seiner edlen Brust. Diesen konfliktierenden Zustand drückte er in kindlich rührender Weise im »Morgengebet am Sonntag« aus, das ebenfalls im schwäbischen Merkur 1777 erschien. »Oft hüllte bange Zweifel meine Seele in Nacht ein; oft ängstigte sich mein Herz; Gott! du weißt es, und ich rang nach himmlischer Erleuchtung von dir — du hast mich zu trüben Tagen aufbewahrt, mein Schöpfer!« Seine Besorgnis, daß das schwankende Rohr knicken wird, wenn der »mächtige Erhalter der Geschöpfe« es nicht emporhielt, traf ein. Das edle Rohr knickte, der unmittelbare natürliche Impuls des Gemütes, wich vor der aufgehenden Reflektionskraft. Das Zweifeln, Forschen, Prüfen, führte ihn auf die Bahn, auf der er sich eben so mächtig entfaltete wie in der Dichtkunst, es führte ihn auf die Bahn der Philosophie. Und: »Ein Götterbild, das sie mir Wahrheit nannten, die meisten flohen, wenige nur kannten, hielt meines Lebens raschen Zügel an.« Dieses Götterbild dämpfte aber den religiösen Drang. Die Entwicklungsgeschichte dieses Zustandes enthalten die hinreißend schönen philosophischen Briefe, mit ihrem Appendix, der Theosophie des Julius. Sie sind zwar erst 1786 in der Thalia erschienen, aber doch schon in jener gärenden Zeit abgefaßt. »Ich empfand und war glücklich, Raphael hat mich denken gelernt, und ich bin auf dem Wege, meine Erschaffung zu beweinen.« Die Schöpfung aber selbst strebt er mit Feuereifer zu begreifen und kommt darauf zu seiner poesiedurchtränkten und für seine Jugend merkwürdig tiefsinnigen pantheistischen Lehre: »Gott und die Natur sind zwei Größen, die sich völlig gleich sind.« Die Natur ist ein unendlich geteilter Gott. »Wo ich einen Körper entdecke, da ahne ich einen Geist — wo ich eine Bewegung merke, da rate ich einen Gedanken.« Der Parallelismus,

der *Schillers* Geisteswelt in der Folge so stark beherrschte, bricht nun schon hier hervor. Mit diesem kosmischen Parallelismus stimmt der anthropologische überein, den der junge Akademiker in seinen zwei Probeschriften entwickelte. In den Probeschriften »Die Philosophie der Physiologie« und »Über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen«. Indem der 21jährige Denker, mit einer noch heute angestaunten Gedankenschärfe die Wechselwirkung von Leib und Geist nachwies, schweifte er vom kirchlichen Gebote, der geistigen Vorherrschaft, ab. Vielleicht traf er auch die kirchliche Tendenz mit dem Ausspruch: daß Trägheit der Seele die körperliche Maschine träger mache. *Schiller* strebte schon hier der sinnlichen Natur des Menschen, mit den in ihr wurzelnden Trieben und Begierden, eine legale Stelle in der anthropologischen Welt zu verschaffen. Dieser Gedanke ging später in seinen Entwicklungsbegriff der Totalität und in seine den Ausgleich fördernde Philosophie des Schönen ein. Diese Erhebung der Naturseite bezeichnete einen starken Widerspruch gegen die christliche Unterdrückung und Macerierung derselben. Sie war schon ein Anklingen zu dem später so hoch gestellten Griechentum, bei dem »die Sinne und der Geist noch kein streng geschiedenes Eigentum hatten«. Hingegen ist der erhabene und strahlende Kern seines philosophischen Gedankensystems, nämlich die Liebe, eine beabsichtigte oder unbeabsichtigte Übereinstimmung mit der göttlichen All-Liebe Christi. *Schiller* gibt der abstrakten Liebe seines Systems die hochsinnigste Definition, indem er sagt: »Liebe ist die Begierde nach fremder Glückseligkeit.«

Trotzdem daß *Schiller* der materiellen Naturseite das Wort redete, empfand er doch auch andrerseits ihre Hemmung. Und obgleich er mit soviel Tiefsinn seine pantheistische Weltanschauung konstruierte, fühlte er doch bitter die Enge und Beschränkung des menschlichen Erkenntnisvermögens. Sein stolzes Selbstgefühl litt darunter,

daß sein Gedankenflug an undurchdringlichen Schranken Halt machen mußte; »die Vernunft ist eine Fackel in einem Kerker«. Und lange vor seiner Beschäftigung mit Kant äußerte er in der Theosophie des Julius: »Alles in mir und außer mir ist nur Hieroglyphe einer Kraft, die mir ähnlich ist. Die Gesetze der Natur sind Ziffern, welche das denkende Wesen zusammenstellt, sich dem denkenden Wesen verständlich zu machen.« Und als er *Kants* erkenntnistheoretischen Fundamentalsatz kennen lernte, den Satz: daß wir niemals die wahre Natur der Erscheinungen erreichen können, weil der Verstand die Eindrücke nach den ihm innewohnenden Formen prägt — da ward er nachdrücklich in seinem Skeptizismus bestärkt, in dem Skeptizismus, daß es nicht zu ergründen sei, wie in der großen kosmischen Werkstatt das Entstehen und Vergehen erfolge, und in dem Skeptizismus, daß der Menschengeist niemals Klarheit über den großen Werkmeister erlangen werde. Damit war der Gläubigkeit jede rationelle Grundlage entzogen. *Schiller* war längst nicht mehr der wie damals, als er das kindlich innige Morgengebet verfaßte. Aber dadurch war die Sehnsucht nach dem Ewigen und Unendlichen nicht gedämpft. Seine hohe und zarte Seele, die soviel und so früh von der harten und gemeinen Wirklichkeit litt, schwang sich vom Innern aus in reinere und schönere Welten. Schon in seinem 15. Lebensjahr, als die harte Schuldisziplin und ihr eigenmächtiger Diktator, Fürst Karl, ihm die Jugend einschnürte, schrieb er seinem Freunde *Moser:* »Wir haben noch eine ganz andere Welt in unserem Herzen, als die wirkliche Welt.« Und als reifer Mann, als er nach jahrelangem Studium der Geschichte und der Philosophie (von 1786 bis 1794), sich von der dürftigen Menschenwelt abwandte, und am Ergründen der kosmischen Welt verzweifelte, da flüchtete sich sein großes Selbst »aus dem Lebensdrang in des Herzens heilig stille Räume«. Und in diesen heilig stillen Räumen pflegte und nährte er die drei höchsten Blüten

der menschlichen Entwicklung, die in ihm eine einzig dastehende Höhe der Vollendung erreichten, diese sind: das Gefühl für die Freiheit, das Gefühl für das Sittliche und das Gefühl für das Schöne. In diesem psychischen Trias ist alles menschlich Hohe beschlossen. *Schillers* inniges Interesse für die Fortentwicklung der Menschheit richtete sich auf diese Punkte, als die zum Ziele führenden. Das religiöse Moment ließ er außer Spiel. In seinen Briefen über ästhetische Erziehung, diesem mächtigen und gedankentiefen Dokument seines philosophischen Denkens, bleibt das religiöse Problem ganz unberührt. Auch über den Stifter des Christentums schweigt *Schiller* beharrlich. Während die wehmütig sehnsüchtige Beziehung auf das Ewige und Übersinnliche aus seinen Dichtungen und Prosaschriften reicher rauscht, als bei allen andern Dichtern zusammengenommen, tritt er in der mittlern Periode seines Schaffens, in einer Reihe von Schriften[1]) direkt polemisch gegen die überlieferten Religionen auf. Seine Geschichtsstudien lieferten ihm negative reale Argumente gegen die testamentarische Offenbarungslehre, wie die Kantische Philosophie theoretische lieferte. Er gewann aus seinen historischen Studien die Überzeugung, daß der Gang der Begebenheiten sich aus natürlichen Momenten zusammensetze, ein unmittelbarer göttlicher Eingriff bot sich seinem tiefdringenden Blicke nirgends dar. »Es ist ein törichter Wahn« — urteilt er im »Geisterseher« — »die Welt- und Menschengeschichte nach göttlichen Zwecken oder Naturzwecken betrachten oder erklären zu wollen. Denn wir ziehen die Gottheit oder die Natur in unsere beengte Denkweise und machen sie zu unseres gleichen, indem wir sie wirken lassen wie nur beschränkte Wesen wirken.« »Alle sogenannte Teleologie der Natur ist ein Spiel unserer Einbildungs-

[1]) Außer den philosophischen Briefen sind »Don Karlos«, »Der Geisterseher«, die »Götter Griechenlands«, die »Resignation« und die »Freigeisterei der Leidenschaft« die am meisten gegen die Religion polemisierenden Schöpfungen.

kraft, und von dem absoluten Zweck der Welt und dem Zweck der Menschheit sind wir nicht im stande, das geringste zu begreifen.« Der Mensch ist während seines kurzen Erdenwallens ganz auf sich selbst gestellt. Das Spiel des Zufalls und der natürlich pragmatische Gang schmieden das Leben. Diesen Schicksalsbegriff vertritt *Schiller* auch in seinen Dramen dieser Periode. In den »Räubern«, in »Fiesko«, in »Don Karlos« und in »Kabale und Liebe«, kämpfen menschliche Motive gegen gesellschaftliche Zustände. Und nicht eine unfaßbare dunkle Macht, sondern die Verwickelung und der Druck der Verhältnisse — also natürliche Gründe — führen die Katastrophe herbei. Den Glauben an höhere Eingriffe, den Glauben an Wunder, »diesen gewaltsamen Weg, der sich in der Ökonomie der Natur« einmischt, weist *Schiller* entschieden von sich. In der »Sendung des Moses«, gibt er eine einfache und natürliche Erklärung, wie dieser Religionsstifter, den monotheistischen Gott und die Unsterblichkeitslehre, welche ihm die ägyptischen Priester vortrugen, seinem Volke beibrachte. Den historischen Überlieferungen der Bibel stand sohin *Schiller* — wie auch *Goethe* — sehr skeptisch gegenüber, wofür ihr Briefwechsel sehr interessante Daten bieten. Auf eine skeptische Äußerung *Goethes* über diese Glaubensquelle erwiderte *Schiller:* »Ich muß gestehen, daß ich in allem, was historisch ist, den Unglauben zu jenen Urkunden gleich so entschieden mitbringe, daß mir Ihre Zweifel an einem einzelnen Faktum noch sehr räsonabel vorkommen. Mir ist die Bibel nur wahr, wo sie naiv ist, in allem andern, was mit eigentlichem Bewußtsein geschrieben ist, fürchte ich einen Zweck und spätern Ursprung.« Der Historiograph *K. Hoffmeister* bemerkte in seinem verdienten Werk über »Schiller«, von diesem: daß er überhaupt »in keinem historisch Gegebenen« ein Absolutes anerkennen konnte, und keine Autorität konnte eine Fessel für seinen frei fortstrebenden Geist sein.« Am allerwenigsten vermochte die Autorität der Kirche

seinen überragenden Geist in Fessel zu schlagen. Für das dogmatische Christentum war er für immer verloren. Den Katholizismus bekämpfte er (in »Don Karlos«, dem »Geisterseher« und in den »30jährigen Krieg«), weil das Papsttum dem Heiligsten im Menschen, der Geistesfreiheit, Gewalt antut. Im reinen Wesen des Christentums konnte er keinen Anlaß zur Knechtung des menschlichen Willens finden. Und diese Knechtung ist das Unwürdigste, was dem Menschen angetan werden kann, denn der Wille ist sein Geschlechtscharakter. Wenn *Schiller* in den Dramen: »Maria Stuart« und der »Jungfrau von Orleans«, diesen Heldinnen, sowie den Mortimer, entgegengesetzte Ansichten über den Katholizismus aussprechen läßt — so verschwindet dabei die Subjektivität des Dichters hinter der Motivation und Charakterisierung des Kunstobjektes.

Aber auch dem Protestantismus war *Schiller* nicht geneigt. Obgleich er als Verdienst an diesem schätzte, daß er anfangs die Welt der finstern Gewalt Roms entriß, so fand er, daß »das Augsburger Bekenntnis« später aufs neue Fesseln um den Geist schmiedete. Die ablehnende Haltung gegen die beiden kirchlichen Repräsentanten des Christentums hinderten ihn nicht, wiederholt die volle Anerkennung desselben für die Entwicklung der Menschheit auszusprechen. Das bündigste Urteil hierüber äußerte er brieflich gegen seine Schwägerin, Frau v. Wolzogen. »Da der Glanz und die Hoheit des Lebens, die nur in der Freiheit des Menschen erblühen kann, mit der römischen Republik untergegangen sei, so habe notwendig etwas Neues entstehen müssen; das Christentum habe die Geistigkeit des Daseins erhöht und der Menschheit ein neues Gepräge aufgedrückt, indem es der Seele eine höhere Aussicht eröffnet.« Und der gleiche Sinn widertönt aus dem Gedicht »Die vier Weltalter«: »verbannt war der Sinne flüchtige Lust, und der Mensch griff denkend in seine Brust.« Ebensowenig als *Schiller* je ein Urteil über die Person Christi aussprach,

ebensowenig stellte er metaphysische Forschungen über das Wesen Gottes an. Wie schon erwähnt, kam er, noch bevor er sich in *Kant* versenkte, zu der festen Überzeugung, daß unsere Vernunft zur Erforschung des Übersinnlichen nicht ausreiche. Wir wissen, daß wir nur da sein können, weil eine schöpferische Macht, weil Gott uns erschaffen hat. Doch wie Gott ist, können wir nicht wissen. Denn mit unserem an sinnliche Faktoren und Gesetze gebundenen Denken können wir nicht in die transcendentale Welt dringen. Der Gott in *Schillers* Auffassung blieb auch ferner, wie in der Theosophie des Julius, eine im All verschwebende unergründliche Majestät. Wenn aber all-liebende Milde und sittliche Vornehmheit, verbunden mit dem tiefen Sehnen nach dem Übersinnlichen — Annäherung an Gott ist, so war niemand Gott so nahe als *Schiller*. Die Häufigkeit der Weltflucht nahm zu, als er nach Jahren der wissenschaftlichen Tätigkeit zu seiner Muse zurückkehrte. Die ausgereiften Geisteskräfte und die in der Reife eingegangene Erfahrung, daß das Gute und das Edle in der Welt nicht durchdringt, verschärften noch in diesem tieffühlenden Manne den Widerstreit von Äußerem und Innerem, von Wirklichkeit und Ideal. Die Töne aus der ätherischen Seele des Dichters vibrieren jetzt anders als in der jugendlichen Schaffenszeit, die polemische Stimmung ist verzogen, und ein ergreifend elegischer Schmelz strömt aus diesen Tönen aus und übt den Zauber einer heilig süßen Herzensmusik. Um die Zeit dieser dritten Dichterperiode, mit seinem 35. Lebensjahr, war in *Schiller* eine neue Umstimmung eingetreten. Die Wirklichkeit und die jahrelange Beschäftigung mit der Geschichte, legte es ihm nahe, daß des Lebens Kern herbe sei. Und die lange und emsige Beschäftigung mit der Philosophie hatte kein glücklicheres Resultat, sie erzeugte in ihm das drückende Gefühl der menschlichen Beschränkung und des Unwertes des Wissens. »Verscherzt ist dem Menschen des Lebens Frucht, solange er glaubt, daß

dem irdischen Verstand die Wahrheit wird je erscheinen.« In einem seiner letzten Gedichte, im »Pilgrim«, schildert er sein eigenes rastloses und vergebliches Streben in der rührendsten Weise: »Abend ward's und Morgen, und nimmer, nimmer stand ich still; aber immer blieb's verborgen, was ich suchte, was ich will.« Vor dem weit dahingedehnten Gesichtskreis, von dem er jetzt das Erdengeschick übersah, enthüllte es ihm alle seine Trostlosigkeit. So verließ ihn auch nicht mehr das schmerzliche Gefühl, vom Unbestand aller Erscheinungen. »Rauch ist alles Irdische.« »Nur die Götter sind stät, den Menschen gehört bloß der Augenblick.« Bei diesem Verzweifeln an die äußere Realität, ertönte um so häufiger die Mahnung: man soll das Gute, das Wahre und das Schöne nicht draußen suchen, denn es ist in uns: »Ein erhabener Sinn legt das Große in das Leben und sucht es nicht darin.« Die kahler gewordene Wirklichkeit drängte diesen erhabenen Geistespriester jetzt noch mehr als früher, wo ihn die Hoffnung umgaukelte, in die übersinnliche Welt, in der die Seele Freiheit trinkt, und wo sie von ethisch-ästhetischen Gefühlen geschwellt ist. Aber auch der milde Glanz eines religiösen Gefühls zog jetzt neuerdings in sein Inneres ein und verschmolz mit jenen Gefühlen zu einer Erhebung über das Leben. Er fand es allgemach, daß die Menschen sich doch nicht selbst führen und daß etwas bestimmend in die Geschicke eindringe, was auch der schärfste Blick nicht erreicht. Vielleicht ließen ihn auch die harten Eingriffe seiner Krankheit, die so oft seine Absichten durchquerten, zu sehr empfinden, daß selbst das stärkste Wollen nicht alles kann, wie es will. Es erschien ihm jetzt, daß über alle Wirklichkeitsmotive doch eine unsichtbare Macht schwebe, und daß es eine Anmaßung der menschlichen Vernunft sei, wenn sie vermeine, daß sie allein die Geschicke leite. Und so waltet denn auch in den vier Dramen dieser Periode eine über die Menschenbestimmung hinausgehende Ordnung. Im lyrischen Drama, die »Braut

von Messina«, wird die Verirrung des Blutes entsühnt und in eine mächtig ergreifende Sphäre emporgeläutert. In »Wallenstein« walten über Charakteren und komplizierten Verhältnissen noch zwei entscheidende Kräfte: die mystischen Prophezeiungen des Dr. Zenc und das Verhängnis, welches damit eindrang, daß die handschriftlichen Dokumente Terzkys in die Hände der Österreicher fielen, und daß gleichzeitig der schwedische Oberst Wrangel mit weitgehender Vollmacht erscheint, um Wallenstein zum Übertritt zu bestimmen. In »Maria Stuart« ist die Seele der Heldin tief von gottergebener Demut durchdrungen. Und in der »Jungfrau von Orleans« waltet sichtbarlich die göttliche Allmacht, als deren demütige Vollstreckerin sie sich ansieht.

So kehrte *Schiller* nach der mittlern Lebensepoche, in der ein pessimistisch rebellierender Heroismus ihn beherrschte, durch schmerzliche Stimmungswandlungen zum religiösen Geist, zur gläubigen Hinneigung seiner Jugend zurück. Im letzten Drama, in »Wilhelm Tell«, ist dieser Geist allerdings nicht merkbar, hier gelangt eine andere tief im Dichter wurzelnde Idee zu innig bewegender Entfaltung, die Idee: daß die wahre Herzenskultur in reiner Natureinfachheit aufgehe. Im Fragment »Demetrius« pulsiert wieder reichlich die religiöse Ader.

Schwieriger als die Stellung zur Religion — die ja doch keine Stellung nach kirchlicher Einschränkung war — ist sich *Schillers* Stellung zur Unsterblichkeitsfrage abzuklären, die das Zentrale und Beherrschende der Religionen ist. Ungeachtet, daß er der Seele eine ewige Freiheit zuerkannte, verhielt er sich gegen ihre ewige subjektive Fortdauer direkt skeptisch. Das scheint vorerst nicht recht übereinzustimmen. Sicher ist, daß der Unsterblichkeitsglaube nach kirchlicher Satzung, mit dem Zubehör, von Lohn und Strafe, seine erhabene Moral äußerst mißfällig berührte. »Es muß eine Tugend geben« — sagte er — »die auch ohne Glauben an Unsterblichkeit auslangt, die auch auf Gefahr der Vernichtung das

nämliche Opfer wirkt.« Im 24. ästhetischen Brief schreibt er: »Eine grenzenlose Dauer des Daseins und Wohlseins, bloß um des Daseins und Wohlseins willen, ist bloß ein Ideal der Begierde, mithin eine Forderung, die nur von einer ins Absolute strebenden Tierheit kann aufgeworfen werden.« Diese im Menschen festgewurzelte Begierde: sein Dasein mit den sinnlichen Vorstellungen, von Sühne und Gnade, in eine übersinnliche Welt zu verpflanzen, wo alle auf das materielle Leben gegründeten Bedingungen aufgehoben sein müßten — konnte seiner hochgestimmten Betrachtung nicht anders als engherzig und dürftig erscheinen. Deshalb aber wies *Schiller* den Unsterblichkeits-Gedanken nicht ganz ab, er hegte ihn jedoch in einer ganz andern Fassung, bei der man zugleich ist und nicht ist. Diese Fassung erklärt das frühere Dilemma, bei dem die Seele ewige Freiheit besitzt, ohne subjektives Fortbestehen. Das Medium, welches diese Art der Unsterblichkeit bewirkt, ist die abstrakte Liebe, wie sie *Schiller* in der »Theosophie des Julius« und in den »Lauraoden« feiert. In der Kraft dieses Gefühls, das hinausbebt zu der endlosen Geisterschar aller kommenden Wesen, löst man sich immer mehr aus seiner Selbstheit auf und sobald man kein Sondersein mehr hat, dann wird man mit der Schöpfungsmacht selbst eins und geht in ihr unter. Frau *v. Wolzogen* berichtet, daß Schiller ihr noch in seiner letzten Zeit gesagt habe, er sehe in der Liebe die Bürgschaft der Unsterblichkeit.

Diese Form der Unsterblichkeit — die auch der feinsinnige *W. v. Humboldt* hegte — ist die seelenvollste Blüte des Idealismus. Gegen diese schöne Begriffsbestimmung erwachsen aber doch auf rationellem Boden mancherlei Bedenken. Zunächst müßte doch die Unabhängigkeit der Seele vom Körper erwiesen werden. Überdies, warum komme der Liebe eine so viel höhere Mächtigkeit zu, als dem humanitären oder heldenhaften Handeln, da beides Aufgehen in der Allgemeinheit ist? Schließlich, was soll die Bestimmung jener Seelen sein,

die auf Erden weder Zeit noch Neigung zur abstrakten Liebe hatten?

Den Tod — »die Kluft, wo an der Ewigkeit Meer schaudernd der Sterbliche steht« — fürchtete *Schiller* nicht. Der furchtbare Gegenstand, »welcher die meisten Menschen den blinden Schrecknissen der Phantasie zur Beute überliefern,« war ihm der erhabenste. Er war ihm der erhabenste, wenn der Mensch gegenüber dieser letzten und härtesten aller Naturnotwendigkeiten seine innere Freiheit bewahrt. Wenn er über das Bollwerk der äußern Einwirkungen, wie über die innern Interessen und Triebe, mit seiner Willensgröße hinausragt und durch diese Überwindung des Lebensdranges dem Tod als Besieger gegenüber steht.

»Mit dem Geschick in hoher Einigkeit,
Gelassen hingestützt auf Grazien und Musen,
Empfängt er das Geschoß, das ihn bedräut,
Mit freundlich dargebotenem Busen
Vom sanften Bogen der Notwendigkeit.«

(»Die Künstler.«)



Der

geographische Unterricht

im

18. Jahrhundert.

Eine kritisch-historische Quellenstudie

von

Dr. A. Haustein.

Pädagogisches Magazin, Heft 276.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906



Inhalt

Vorbemerkung.

Darlegung der Aufgabe.

Die im folgenden zur Besprechung gelangende Epoche ist, wie das Ergebnis zeigen wird, für die Entwicklung des geographischen Unterrichts eine überaus fruchtbare gewesen. In Anbetracht des reichen Stoffes wird es darum weder rätlich noch zweckdienlich sein, möglichst jede kleinstaatliche Schulordnung, die vielleicht ein Körnchen beitragen könnte, und jedes kleine Lehrbuch, das die Geschichtswerke der Pädagogik oder doch wenigstens die Enzyklopädie zu registrieren sich vielleicht verpflichtet fühlen, in den Rahmen dieser Arbeit hereinzuziehen. Da ferner das 18. Jahrhundert, soweit es für uns in Betracht kommt, eine Zeit des Grundlegens, im übrigen aber eine Zeit des Wandels der Welt- und Lebensanschauungen und damit zusammenhängend in pädagogischer Beziehung der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden war, so wird es nicht möglich sein, Gesichtspunkten wie: Stoffauswahl, Lehrgang, Methode, Betrieb an höheren, an Volksschulen u. a. gleich roten Fäden, also gesondert nacheinander, durch die Periode hindurch zu folgen, wie dies hinsichtlich solcher Unterrichtsfächer, die sich zu einer gewissen Zeit bereits vollgültige Existenzberechtigung erworben, und die eine gewisse Höhe der Entwicklung erreicht haben, wenn nicht erforderlich, so doch möglich ist. Es wird vielmehr die Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein,



den geographischen Unterricht als Ganzes in seinem Werden und Wandel unter dem Einfluß einzelner Persönlichkeiten und veränderter Zeitströmungen das »pädagogische Jahrhundert« hindurch zu verfolgen und ihn historisch-kritisch zu beleuchten. Im Interesse des Zusammenhangs erweist es sich als zweckmäßig, einen kurzen Überblick über die Leistungen der vorangegangenen Jahrhunderte vorauszuschicken.

Einleitung.

Die Geographie als Lehrgegenstand vom Humanismus bis zum Pietismus im Überblick.

Der Pädagogik des Humanismus, deren Ziel, indem es in der *eloquentia* bestand, formaler Natur war, konnte an realistischen Unterrichtsfächern nichts oder doch nur wenig gelegen sein. So war denn die *cognitio rerum*, soweit sie der Unterricht vermittelte, im wesentlichen keine andere, als die durch die griechischen und lateinischen Klassiker gebotene. Wie die Physik noch immer aus Aristoteles, so schöpfte man die geographischen Kenntnisse aus der *Historia naturalis* des *Plinius*, die vom 2.—5. Buche auch Geographie und Kosmographie enthält, oder um der Bequemlichkeit willen aus des *Pomponia Mela* kürzerer Schrift *De situ orbis*. Von einem geographischen Unterricht konnte demnach in den Gymnasien *Sturms* und *Trotzendorfs* kaum die Rede sein. So machten denn hauptsächlich *Wimpfeling* mit seinen historischen und *Mich. Neander* mit seinen geographischen Interessen Ausnahmen von den einseitig humanistischen Bestrebungen. Die Abfassung der beiden Lehrbücher des letzteren (*Orbis terrae divisio; Orbis terrae succincta explicatio* usw.), von deren Betrachtung hier Abstand genommen werden muß, scheint zwar vornehmlich durch die Rücksichtnahme auf Vorteile der geographischen Kenntnisse für die Lektüre der heiligen Schrift, alter und

neuer Historiker, das ganze Leben, insbesondere das Kirchenleben, bedingt oder wenigstens stark mitbedingt zu sein: dennoch hat er sich durch dieselben, namentlich durch sein großes Verdienst, das geradezu sklavische Festhalten an der Überlieferung der Alten erschüttert zu haben, in der Entwicklung des geographischen Unterrichts einen dauernden Namen gesichert. Daß die Reformatoren das Hauptgewicht auf die religiösen und sprachlichen Disziplinen verlegten, ist natürlich; aber Luther, der als Kind seiner Zeit, der auf die Gegenwart gerichteten Renaissance, für die praktischen Bedürfnisse seiner Mitwelt, namentlich des »jungen Volks«, ein offenes Auge und ein tiefes Verständnis besaß: die Kenntnis und den Nutzen der »Historie« hat er stark betont, für die Geographie hat er kein Wort. Das ist um so bemerkenswerter, als er von einer fanatischen Einseitigkeit, wie sie ihm doch in religiöser Beziehung so nahe gelegen, freizusprechen ist. Insofern befindet er sich in einem gewissen Gegensatz zu seinem großen Mitarbeiter, dem (stark utilitaristisch angehauchten) *Praeceptor Germaniae:* wiewohl er, der äußerlich die Synthese zwischen Humanismus und Reformation vollzieht, in unterrichtlicher Beziehung der Verbindung von *pietas* und *eloquentia*, hinsichtlich deren er jeden einseitigen Formalismus vermeidet, die *eruditio* hinzufügt, schreibt er doch, und eben darin zeigt sich die Befangenheit im religiösen Interesse, der Geographie einen religiösen Nutzen zu, so wenn er behauptet, »das Studium der Karten sei notwendig, schon deshalb, damit wir wüßten, wo und wann sich Gott offenbart, welchen Orten er seine Spuren aufgedrückt habe.«[1]) Übrigens hat Melanchthon der Geographie auch im Lehrplan seiner *Schola privata* eine Stelle angewiesen.

Wir können nach all dem Gesagten, ohne weiterhin auf Einzelheiten einzugehen, kurz behaupten: Das Wieder-

[1]) Phil. Melanchthon als Praec. Germ., von *Hartfelder. Mon. Germ. Paed.* VII. Berlin 1889. S. 202.

aufblühen der klassischen Studien und die kirchliche Reformation, zwei Bewegungen, die einander teils ablösen, teils in Verbindung treten und zusammengehen, waren dem Aufkommen der realen Unterrichtsfächer im allgemeinen durchaus ungünstig. Die großen Entdeckungen der jüngst voraufgegangenen Zeit vermochten auf Deutschland, das seine Blicke nach innen gerichtet, in unterrichtlicher Beziehung kaum einen nennenswerten unmittelbaren Einfluß auszuüben, und der etwaige Einwurf, daß vielleicht die geographische Wissenschaft nicht genügend vorgearbeitet habe und nicht im stande gewesen sei, Anstoß zu erteilen, muß im Hinblick auf die großen Kosmographeyen des 16. Jahrhunderts: die eines *Apian*, eines *Seb. Franck* und *Seb. Münster*, sowie die kartographische Tätigkeit *Mart. Behaims* und *Mercators*, als hinfällig bezeichnet werden.

Anders gestalteten sich die Verhältnisse, als sich der humanistische Übereifer, als dessen typischer Vertreter Joh. Sturm (Ziel: *propositum a nobis est*, *sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum*) genannt werden darf, gekühlt, der humanistische Betrieb überlebt und ausgelebt hatte, in der Zeit, die keine *eloquentia* als Unterrichtsziel mehr kannte, und die, durch die Herrschaft lutherischer Orthodoxie auf den Schulen und Universitäten, sowie durch formalistischen, geschmacklosen und schalen Betrieb charakterisiert, als *Neoscholastik* bezeichnet wird.

Auf dem Hintergrunde dieser Zustände aber erhebt sich *Ratke*, freilich nur als Vorkämpfer des an *Francis Bacon* sich anschließenden, und die den ersteren weit überragende, reckenhafte Gestalt eines *Comenius* als der entschiedene Vertreter eines neben christlichen und nationalen Tendenzen hergehenden Realismus. Es ist ein großes Verdienst dieses ebenfalls von der auf englischem Boden erwachsenen Erfahrungs-, sowie der italienischen Naturphilosophie (*Thom. Campanella*) stark beeinflußten Pädagogen, die Verselbständigung der Realien gefordert

zu haben. Mag auch die in seiner für die Schule zu Patak entworfenen *Scholae pansophicae delineatio* gegegebene Weisung,[1]) die Zöglinge durch Lektüre der Zeitung — jede Woche 1 Stunde — die Geschichte der Gegenwart und die Geographie lernen zu lassen, kaum von Belang sein: die Betonung des geographischen Unterrichts in seinem Hauptwerke, der *Didactica magna*, redet eine deutliche Sprache. »Ich verlange eine reale Ausbildung.« Dieses Wort ist gleichsam das Motto seines ganzen Lehrplangebäudes, insoweit man von einem solchen hier schon reden kann. Es soll ihnen, so heißt es in der *Didactica magna* mit Bezug auf die Zöglinge der Muttersprachschule (6.—12. Lebensjahr), »das Wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden, insbesondere von der Rundung des Himmels, von der Kugelgestalt der in seiner Mitte schwebenden Erde, von der Bewegung des Weltmeeres, von der mannigfach gekrümmten Gestalt der Meere und Flüsse, von den Erdteilen, von den hauptsächlichsten Reichen Europas, insbesondere aber von den Städten, Bergen und Flüssen des eigenen Vaterlandes, und was sonst bemerkenswert ist.« [2]) Aber schon im vorschulpflichtigen Alter, in der *schola materna*, sind der Jugend die nötigen Begriffe beizubringen: »Einen Anfang in der Astronomie kann ein Kind haben, wenn es die Sonne und den Mond kennen lernt und im allgemeinen weiß, was ein Stern sei, in der Geographie, wenn es wissen wird, ob der Ort, da es geboren, oder wo es wohnt, ein Dorf oder Städtlein oder Stadt oder Schloß sei, ebenso wenn es versteht, was ein Acker, eine Wiese, ein Berg, Wald, Fluß sei.« [3])

Das sind ganz gewiß Forderungen, die ihren Urheber

---

[1]) *Comenius*, Pansoph. Schulschriften. Deutsch von *Jul. Beeger*. Leipzig. S. 167.

[2]) Große Unterrichtslehre. Herausgeg. von *Beeger* und *Zoubek*. Leipzig. S. 218. — Große Unterrichtslehre. Herausgegeben von *C. Th. Lion*. 5. Aufl. S. 240 XI.

[3]) Informatorium der Mutterschule.

das Niveau seiner Zeit entschieden überragen lassen, Forderungen indes, die, von Andr. Reyhers Schulmethodus und Herzog Ernsts des Frommen sonstiger Schulorganisation abgesehen, leider ungehört verhallten.

Dieser durch Comenius vertretenen realistischen (und zugleich kirchlichen) Reaktion gegen den Humanismus gesellte sich im Laufe des 17. Jahrhunderts eine weitere zu, die weltmännisch-höfische, deren genialster und bedeutendster Vertreter in Deutschland unbestritten *Gottfr. Wilh. Leibniz* ist. Nicht mehr der ehrsame Bürger wie zur Zeit des Hans Sachs, sondern der Adel nahm die herrschende Stellung ein, und die Unterrichtspläne der Ritterakademien, welchen das neue Bildungsideal des gewandten Welt- und galanten Hofmannes als Ziel vorgesteckt war, hatten neben französischer und lateinischer Sprache, Moral und Naturrecht, Staats- und Rechtswissenschaften, Geschichte, Genealogie und Heraldik, Architektur, Fortifikationslehre u. a. Künsten und Wissenschaften nicht zum letzten auch Geographie zu verzeichnen. Wenn Leibniz fordert, daß der Jüngling nach vollendetem Studium seiner Bildung durch Reisen gewissermaßen die Krone aufsetzen solle, hatte er zweifelsohne neben der Menschen- und Weltkenntnis auch die Kenntnis des Trägers der Menschheit, des Erdbodens, im Auge.

Indes, alles in allem genommen, ist es, wie in Bezug auf den Humanismus, so auch hinsichtlich der soeben skizzierten Zeitströmungen, keineswegs gerechtfertigt, von einem geographischen Unterricht zu sprechen. Dieser ist vielmehr ein Desiderat geblieben bis zum 18. Jahrhundert, welches sich der Aufgabe, dasselbe zu erfüllen, in weitgehender Weise glücklich entledigte.

I. Der geographische Unterricht im Schulwesen des Pietismus.

Das oberste Ziel der Franckeschen Anstalten war die Erziehung der Jugend »zur wahren Gottseeligkeit«; aber

gleich an zweiter Stelle fordert die Ordnung des Pädagogiums die Grundlegung in den »nöthigen Wissenschafften«, und es ist sicherlich als große Wohltat zu bezeichnen, daß sich in das mönchisch-asketische Bildungswesen ein stark realistischer Zug mischte, der, wie sich aus Franckes eigenen Worten ergibt, zurückzuführen ist auf die Anregung des »hochseel. Hertzog Ernsten zu Sachsen-Gotha, welcher nicht allein für diejenigen Knaben, welche nicht studiren, sondern zu Handwerckern, Künstlern und Kauffleuten gethan werden sollen, eine besondere Teutsche Schule geordnet, sondern auch zu solchem Zweck ein besonderes Büchlein in teutscher Sprache, darinnen die *Principia* der vornehmsten und nützlichsten Wissenschafften kurtz verfasset sind, herausgeben lassen, welches Büchlein denn auch bißhero bey den Waysen-Kindern dazu gebrauchet worden.«[1]) Freilich kam für das Waisenhaus nicht ein geordneter, systematischer, sondern nur ein gelegentlicher Unterricht in den realistischen Fächern in Betracht. »Weil auch einer,« so heißt es in § VII der »Information der Waysen-Kinder insonderheit«, »der nicht studiret, dennoch die *Principia Astronomiae*, *Geographiae*, *Physicae*, *Historiae* .... zu wissen wohl vonnöthen hat, ... wird ihnen auch ausser denen ordentlichen Schul-Stunden gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nöthigste beygebracht, daß sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Wercke zu seinem Lobe reitzen lassen sollen, wie sie ein Land vom andern unterscheiden, wie sie einen Acker messen oder theilen, wie sie den Calender brauchen sollen usw.« Eine wenn auch nicht übertriebene Neigung, die bezeichneten nützlichen Kenntnisse religiösen Interessen unterzuordnen, ist hier unverkennbar.

Wesentlich besser war es mit der geographischen

---

[1]) *R. Vormbaum*, Die evangelischen Schulordnungen des 18. Jahrhunderts. Gütersloh 1864. S. 41.

Disziplin im Pädagogium bestellt. Nach den für dasselbe niedergelegten Schulordnungen[1]) läßt sich eine dreifache Art und Weise der Pflege geographischer Kenntnisse unterscheiden, nämlich die an die lateinische Lektüre sich anschließende, der selbständige Unterricht, sowie die wöchentlich ein- bezw. zweimal stattfindenden Repetitionen.

Was erstere betrifft, so hatte sie keineswegs den Zweck, einen selbständigen geographischen Unterricht zu ersetzen; denn einen solchen gab es ja; vielmehr handelte sich's hier darum, die beim Lesen eines lateinischen (oder griechischen) Autors berührten Erdgegenden der Anschauung näher zu bringen: »Wenn eines Ortes Meldung geschiehet,« heißt es in den Vorschriften für die Lektüre des Nepos in der 3. Lateinklasse, »wird solcher in des Herrn Prof. *Cellarii Tabulis Geographicis*, die beym *Nepote* angebunden sind, gezeiget, auch bey dieser Gelegenheit bißweilen eine gantze Provinz durchgenommen, damit ihnen dergestalt die *Geographia antiqua*, welche die *Autores* zu verstehen, sehr nöthig ist, bekannt gemachet werde. Es werden auch deswegen die Knaben angehalten, keine andere als Herrn Prof. *Cellarii* Edition zu gebrauchen, als welche hiezu sehr bequem ist.«[2])

In der ersten Klasse wurden *Ciceronis Officia*, Episteln oder *Orationes* gelesen und dabei u. a. erklärt, »was in die *Geographie*, *Historiam*, *Antiquitates etc.* läufft«.[3])

Weit interessanter ist es jedoch, den Betrieb des selbständigen geographischen Unterrichts zu verfolgen. Den bei weitem breitesten Raum im Lehrplan des Pädagogiums nahmen selbstverständlich die religiöse Unterweisung und die lateinische Sprache ein; daneben standen aber sowohl in der von Francke selbst bearbeiteten »Ord-

---

[1]) Ordnung und Lehr-Art, wie selbige in dem *Paedagogio* zu Glaucha an Halle eingeführet ist. 1702. (O. L.) Verbesserte *Methode* des *Paedagogii Regii* zu Glaucha vor Halle, 1721 (= Verb. Meth.)

[2]) O. L. Vormb. S. 83.

[3]) Ebenda S. 85.

nung und Lehr-Art« von 1702, als auch in der »Verbesserten Methode« H. Freyers von 1721 die sogenannten *disciplinae litterariae*, worunter »*Calligraphie*, *Geographie*, *Historie*, der Teutsche *stilus*, die *Arithmetic* und *Geometrie*« verstanden wurden, deren eine jede täglich eine Stunde, von 3—4 Uhr, gelehrt werden sollte. Mit dieser Bestimmung ist denn auch die Geographie als selbständiges Unterrichtsfach unzweideutig dokumentiert. Wie aber gestaltete sich der Betrieb derselben? Die mathematische Geographie, von Freyer als eine »zur *mathesi* gehörige Disciplin« bezeichnet, wurde nicht nur an den scheinbar genugsam vorhandenen Hilfsapparaten des Erd- und Himmelsglobus und durch sonstige »*subsidia*« gelehrt; sondern des Abends bei geeigneter Witterung, sowohl vor als auch nach der Mahlzeit, wurden von einem eigens hierzu erbauten *obseruatorium* Beobachtungen der *phaenomena* des Himmels vorgenommen.

Wie für die übrigen Unterrichtsfächer, so galt auch für die Geographie das durch Francke bekannte Parallelsystem, wonach die Knaben »nach ihren unterschiedenen *profectibus* in unterschiedliche Classen vertheilet« wurden, deren es für die Geographie drei gab.

Dieser geographische Unterricht des Pädagogiums nun umfaßte den gesamten vom Hübnerschen Lehrbuch (siehe unten) gebotenen Stoff mit besonderer Berücksichtigung der durch die biblische Geschichte bekannten Länder, bezw. Gegenden und Orte (Palästina, seine Grenzländer, die Wüsten, die durch die Reisen der Erzväter und die Wanderung Israels berührten Gegenden, Ägypten, Kleinasien usw.), sowie Deutschland. Dabei ist es bemerkenswert, daß für die Örtlichkeiten des heiligen Landes, allerdings weniger um der geographischen Förderung willen, Veranschaulichung durch Kupfer, im übrigen aber ein sofortiges Aufsuchen der jedesmal erwähnten Orte auf »Hrn. *Rect.* Hübners aus 18 Teutschen Charten bestehendem *Atlas scholasticus*« gefördert wurde. Die Ortschaften wurden nicht ihrem Range, sondern ihrer Lage nach ge-

nannt und mußten sowohl mit ihrem deutschen, als auch dem lateinischen Namen gemerkt, gezeigt und notiert werden. Bezüglich Deutschlands spielte die Kreiseinteilung eine Rolle. Hieronymus Freyers Grundsatz, und das ist für sein gesundes pädagogisches Gefühl bezeichnend, war: *non multa*, *sed multum*, und seine Weisung, daß die *Informatores* bei den ersten Ländern nicht zu lang verweilen möchten, »damit sie die folgenden, und unter denselben auch wol die nöthigsten, nicht über Hals und Kopf durchstreichen müssen,« es sei darum wohlgetan, »wenn sie den gantzen *cursum* gleich anfangs also eintheilen, daß nach ihrer Rechnung ein gantzer Monat übrig bleiben könne,« ist ja heute noch vielerorts am Platze.

Einen weiteren Einblick in den Lehrgang *Freyers* gewährt uns dessen Bemerkung: »Daß die vornehmsten Reiche und Staaten erstlich *historice*, hernach *geographice*, und darauf *politice*, *ecclesiastice* und *physice* durchtractieret werden, ist eine gar gute *Methode*.«[1]) Dieser immerhin unvorteilhaften Verquickung wird jedoch sofort dadurch Gegengewicht geleistet, daß »die *consideratio geographica* nach den Grentzen, Flüssen und Theilen eines Landes doch nach dem Zweck dieser Unterweisung die Hauptsache, und daher vornehmlich zu besorgen« ist.[2]) Diese Anweisung verrät ja allerdings *Freyers* zutreffendes Urteil über das Wesen der Sache oder steht einem solchen wenigstens sehr nahe, ist aber leider, wie in der Folge bemerkt werden muß, *in praxi* bei ihm selbst in sehr unvollkommener Weise zur Geltung gekommen.

Gedenken wir schließlich noch mit wenig Worten der Repetitionen. Nach der *Francke*schen Schulordnung von 1702 waren dieselben mehr gelegentlicher Natur, darin bestehend, daß wöchentlich an einem dafür bestimmten Nachmittage beim Lesen lateinischer Zeitungen zugleich

---

[1]) Verb. Meth. 1. Kap. VI. Abt.[2] § 7. (Vormb. 242.)
[2]) Ebenda.

Geographie, Geschichte und Genealogie wiederholt wurde. Eine Repetition haben wir auch darin zu erblicken, daß die Themen für die Disputationen, welche allwöchentlich Mittwochs behufs Übung im Lateinreden stattfanden, bisweilen der Geographie entnommen wurden. Daß die Ordnung *Freyers* von 1721 einen ganzen Abschnitt enthält, nach welchem die *repetitio geographica* sowohl hinsichtlich der Methode, als auch der Stoffauswahl systematisch betrieben werden sollte, sei nur erwähnt.

Es mag hier der Ort sein, an dem wir des bereits angeführten Lehrbuchs von *Joh. Hübner:* Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie biß auf gegenwärtige Zeit *continuiret* (1693, Leipzig 1719) etwas eingehender gedenken, nicht allein deshalb, weil es im geographischen Unterricht der Halleschen Anstalt eine bedeutsame Rolle spielte, sondern vielmehr auch deswegen, weil es, indem es durch viele Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts hindurch dominierte, innerhalb derselben den Unterrichtsbetrieb bestimmte oder doch mitbestimmen half.

Der Länderkunde gehen ein durchaus nicht wertloses Kapitel: Nachrichten über Landkarten, gewissermaßen eine Bibliographie der zu jener Zeit bekannten Karten und Atlanten nebst kritischen Bemerkungen über dieselben, ferner Betrachtungen über die Gestalt der Erde, die Lage der Erdteile u. dgl. übliche allgemeine Kapitel voraus. In weitgehender Weise hat sich der Verfasser hinsichtlich der Stoffauswahl, wie ja auch der Titel andeutet, durch die Rücksichtnahme auf die alte und neue Geschichte und die Genealogie bestimmen lassen. Um der Geschichte willen hat *Hübner* z. B. diejenigen Orte, welche durch Schlachten, Belagerungen, Friedensschlüsse, Successionsstreite, Zusammenkünfte u. a. merkwürdige Begebenheiten bekannt geworden, und solche, welche die Geschlechtsregister vornehmer Familien verzeichnen, mit Vorliebe herangezogen. Es mag, wie überall, wo man *Hübners* gedenkt, so auch hier zur Illustration seiner Stoffauswahl und Behandlungsweise das sehr bezeichnende

Beispiel von Portugal angeführt sein. Dieses Land wird mit folgenden Fragen und Antworten abgetan:

I. Was hat Portugall vor ein Lager?

Uns Deutschen liegt es gegen Abend, und ist in selbiger Gegend das äusserste Königreich von Europa. Zur Linken ist es mit dem Atlantischen Meere, zur Rechten aber mit Spanischen Provintzen umgeben.

II. Was sind vor Flüsse in Portugall?

1. Der Durus oben. 2. Der Tagus in der Mitte. 3. Die Quadiana unten.

III. Was sind in Portugall vor Oerter zu mercken?

1. Lissabon, die Haupt-Stadt des gantzen Königreichs und Residentz des Königs, liegt am Flusse Tagus.

2. Evora, liegt landwerts, und ist eine gute Vestung.

3. Elvas, ist eine wichtige Gräntzvestung gegen Spanien.

4. Olivenza, eine kleine Gräntz-Vestung.

5. Setubal, ist ein Hafen, da viel Saltz ausgeführet wird.

Es folgen noch *Coimbra*, *Braga*, *Porto*, *Braganza*, *Capo de S. Vincente* mit ähnlichen Bemerkungen.

IV. Ist sonst was mehr von Portugall zu wissen nöthig?

1. Das Land ist bergicht und hat Mangel an Korn.

2. Die Einwohner machen hauptsächlich von der Kauffmannschafft *Profession*.

3. Die Einwohner sind Catholisch: doch sind viel heimliche Jüden darinnen.

4. Das gantze Land wird von einem Könige regieret.

5. Den Portugiesen gehören in drey Theilen noch schöne Provintzen.

Der Hauptmangel dieses Buches ist offenbar in der Vernachlässigung der physikalischen Geographie: dem Schwinden des Bildes der natürlichen Beschaffenheit und des Zusammenhangs der Länder vor den angehäuften geschichtlichen Bemerkungen, zu suchen, und diesen Mangel wird man immer am schmerzlichsten empfinden; aber man muß, um *Hübner* historisch gerecht zu werden, doch

bedenken, daß zu jener Zeit von einer selbständigen physikalischen Geographie überhaupt noch kaum die Rede war, und daß es, und das darf nicht unterschätzt werden, eigentlich das erste umfassende, dazu in deutscher Sprache verfaßte Lehrbuch der Geographie bedeutet. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, hat es seine weite Verbreitung und jahrzehntelange Herrschaft sicherlich mit gutem Rechte behauptet.

Sein Einfluß auf die Abfassung weiterer geographischer Lehrbücher war kein geringer. Es liegt uns nahe, auf die Pietisten, die es ja eingeführt hatten, zurückzukommen. Hier ist es *Hieronymi Freyers* »Abriß der Geographie« (Halle 1733), der jene Abhängigkeit in unverkennbarster Weise zur Schau trägt. Abgesehen von seinen Bemerkungen über die Erdkugel, »die von Gott und der Natur selbst so eingetheilet, daß Erdreich und Wasser zwar wunderbarlich untereinandergemenget, jedoch eines von dem andern auch sehr weislich und nützlich unterschieden ist«, abgesehen auch von seinen Erklärungen allgemeiner Begriffe und Termini, wird die Betrachtung sämtlicher Länder unter das Schema: 1. die Grentzen, 2. die Flüsse, 3. die Theile, 4. die übrige Beschaffenheit des Landes (im »andern« und »dritten Abriß«: 1. historische Nachricht, 2. geographische Nachricht, 3. physikalische Nachricht, 4. politische Nachricht, 5. theologische Nachricht) gebracht, resp. gepreßt. Im allgemeinen sind die physikalisch-geographischen Verhältnisse etwas besser bedacht als bei *Hübner*. Die große Bedeutung natürlicher Abschnitte der Erdoberfläche hat sich indes auch bei ihm noch nicht Bahn gebrochen. Alles in allem betrachtet, kann man wohl das Urteil fällen, daß *Hier. Freyers* »Abriß« im Grunde genommen nichts mehr als eine etwas erweiterte und verbesserte Ausgabe des *Hübner*schen Buches zu bedeuten hat. Vom Verfasser der »Verbesserten Methode des *Paed. Regii*« wäre schließlich eine etwas höhere Leistung doch zu erwarten gewesen.

Eine kurze Zusammenfassung der Bedeutung *Aug.*

Herm. Franckes (und *Freyers*) für den geographischen Unterricht hat sich nach dem Gesagten etwa folgendermaßen zu gestalten: Die Behandlung des geographischen Lehrstoffes zeichnet sich weder durch Neuheit, noch Tiefe aus, wie sich dies schon aus der Anlehnung an die genannten Lehrbücher ergibt. Demgegenüber sind es nennenswerte Verdienste der Begründer der pietistischen Pädagogik, dem geographischen Unterricht die selbständige Stellung, die *Comenius* bereits gefordert hatte, ganz entschieden eingeräumt, eine bestimmte Methode fixiert, sowie die nötigen Hilfsmittel und die Anschaulichkeit (durch Globen, Karten, Kupfer, Himmelsbeobachtung) in das ihnen gebührende Recht eingesetzt zu haben.

In Anbetracht dieser Fortschritte in den pietistischen Anstalten ist es denn befremdlich, daß das von einem Schüler und späteren Lehrer derselben, *Joh. Jul. Hecker*, verfaßte »Königl. Preuß. General-Land-Schul-Reglement« und die ältere, von ihm sicher stark beeinflußte »Königl. Preuß. Schulordnung für Minden-Ravensberg« den Stempel des reinen (mit realistischen Elementen nicht gepaarten) Pietismus tragen, d. h. einer viel zu weit gehenden religiösen Unterweisung Raum gewähren, ohne, unbeachtet einer armseligen Bemerkung der ersteren, die Unterweisung in »nützlichen Dingen« betreffend, anderer Unterrichtszweige, natürlich mit Ausnahme der grundlegenden Lese- und Schreibübungen, zu gedenken. Der Information der Waisenhauszöglinge gegenüber, die ja wenigstens gelegentlich in den Realien unterrichtet wurden, bedeutet dies sichtlich einen Rückschritt. Dieser Vorwurf kann *Hecker* trotz aller seiner Vorzüge nicht erspart werden. Um so bemerkenswerter ist das Verdienst, welches sich der Begründer der Realschule zu Berlin hinsichtlich der Förderung der Realien für das höhere Schulwesen erwarb, für das höhere Schulwesen, insoweit die Realschule in Betracht kommt, und insofern, als trotz der von den Ten-

denzen unserer heutigen Realschulen abweichenden *Heckers*, seine Gründung als die Mutter der letzteren bezeichnet werden muß. Es wird nun jedem unbenommen bleiben müssen, über das noch immer streitige Verhältnis der Abhängigkeit *Heckers* hinsichtlich seiner Realschule von *Francke* zu denken und zu argumentieren, wie er will, und so gut er kann. Die Ausführungen *A. Heubaums*[1]) scheinen doch zu wenig sagend und noch weniger beweisend für seine verneinende Ansicht, zu wenig sagend namentlich dem Umstande gegenüber, daß eine Nichtbeeinflussung *Heckers* durch *Francke* nach dem in Rede stehenden Gesichtspunkt gewissen Natur-, nämlich psychologischen Gesetzen, rundweg zuwider liefe, und wer sich mit *Heubaum* an *Rankes* Protest gegen eine Abhängigkeitserklärung hält, der sollte billig auch des letzteren Wort beachten, daß sich *Hecker* »mit *Franckes* Ideen durchdrang«. »Irre ich nicht, so hat niemand in jenen Tagen gelebt, der so entschieden wie *Hecker* als der wahre Träger der innersten Tendenzen für Kirche und Schule betrachtet werden kann;«[2]) — der innersten Tendenzen also; ob wohl darunter die realistischen Bestrebungen nicht auch zu verstehen sind?

Die oben erwähnte Realschule *Heckers* aber hatte eine geographische Klasse,[3]) eine Bezeichnung, die jedenfalls für das Hauptstudium oder den vorherrschenden Unterrichtsstoff des in Frage kommenden Jahrgangs charakterisieren sollte. Im Lehrplan des ebenfalls von *Hecker* begründeten Chur-Märkischen Küster- und Schullehrerseminars zu Berlin findet sich auch »Geographie und Statistik« verzeichnet.

Von direkt nach dem Muster der *Francke*schen ein-

---

[1]) *Christoph Semlers* Realschule und seine Beziehung zu *A. H. Francke.* Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 2. Abt. 1893. S. 65—77.

[2]) *Ferd. Ranke* in *Schmids* Encyklop., III, S. 349.

[3]) Leider war es nicht möglich, einen tieferen Blick in den geographischen Unterricht der *Hecker*schen Anstalten zu gewinnen da selbst den Ausführungen *Rankes* nichts zu entnehmen ist.

gerichteten Anstalten sei nur das *Collegium Fridericianum* genannt, dessen erster Leiter *Lysius* mit der Ordnung des Waisenhauses wohl vertraut war. So war denn auch der Unterricht im *Fridericianum* »in einer Weise religiös zugespitzt, die in allen nichtpietistischen Kreisen unerhört war«. Dabei war es aber die erste der Königsberger Schulen, welche die Realien und Mathematik aufnahmen. Doch hiermit genug der Früchte, welche der *Francke*sche Geist, namentlich in Preußen, zeitigte.

In diesem Staate hatte Friedrich d. Gr. den Pietismus, namentlich in dessen Vertreter *Hecker*, anfangs stark begünstigt, machte aber im Laufe der Zeit den Wandel derselben mit durch, und der König, der den Abt *Hähn* von seiner Stelle in Klosterbergen beseitigt, ist keineswegs mehr der vom Jahre 1763: er war der typische Vertreter einer neuen Zeit. Diejenige Strömung nun, die in Deutschland den allmählich ausklingenden Pietismus ablöste und somit die Herrschaft im deutschen Geistesleben antrat, war die Aufklärung, deren Vertreter auf dem Gebiet der Pädagogik vorwiegend die Philanthropen sind, denen wir uns im folgenden zuwenden.

II. Rousseau und die Philanthropen.

Nur um kurze Zeit früher als die letzte bedeutsame Schulordnung, deren Verfasser aus den Kreisen der Pietisten stammte, trat derjenige Mann mit seinem Hauptwerke an die Öffentlichkeit, der, wie die Geschichte der Pädagogik versichert, einen so weitgehenden Einfluß auf die Philanthropen ausübte: *Rousseau* mit seinem Erziehungswerk »Emil«, 1762. Seine Ansichten über den geographischen Unterricht sind ebenso interessant, wie wertvoll, so daß wir es uns nicht versagen können, bei ihnen etwas länger zu verweilen.

Wie *Rousseau* mit *Montaigne* überhaupt jeden systematischen Unterricht verwirft, so selbstverständlich auch einen derartigen geographischen. Dafür ist sein Unterricht ein solcher, der die Fragen »was ist nützlich« und

»wozu ist das nützlich« gelegentlich beantwortet, wobei jedoch die Gelegenheiten oft genug von dem hinter den Kulissen steckenden Erzieher, nicht vom Zufall, geschaffen werden. Nachdem z. B. der erstere bei verschiedenen Spaziergängen auf die Wirkungen der auf-, bezw. untergehenden Sonne, wie sie einem nicht gerade stumpfsinnigen Menschen schwerlich entgehen, besonders aufmerksam gemacht hat, soll er selbst die Sonne einige Augenblicke betrachten wie ein Mensch, der in Gedanken versunken ist, und zu Emil sagen: »Gestern Abend ist doch die Sonne dort untergegangen, und heute früh ist sie da wieder heraufgekommen. Wie geht es denn zu?«[1]) Der Erzieher soll alsdann von etwas anderem reden und den Zögling sich selbst überlassen. Die Beobachtung, wie die Sonne von Osten nach Westen gelangt, wird dem nunmehr Nachdenkenden die Antwort andeuten. Das wäre denn der erste kosmographische Unterricht. *Rousseau* gesteht zu, daß es von diesem bis zum Lauf der Sonne und der Gestalt der Erde ein weiter Weg ist; aber »da alle scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper auf denselben Grund zurückgehen und die erste Beobachtung zu allen andern führt, bedarf es geringerer Mühe, wenn auch längerer Zeit, um von einer täglichen Umdrehung zur Berechnung der Verfinsterungen zu kommen, als um Tag und Nacht recht zu begreifen.«[2])

Der Gang des geographischen Unterrichts hat nach *Rousseau* vorzugsweise ein synthetischer, d. h. ein solcher zu sein, der durch das Prinzip: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernten, womit der Gang vom Bekannten zum Unbekannten identisch ist, bestimmt wird: »Die beiden ersten Punkte in seiner (des Kindes) Geographie werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein, dann die zwischenliegenden

[1]) *Rousseaus* »Emil«, Ausgabe von *Sallwürk* und *Vogt*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. Buch III. § 20.

[2]) III, 23.

Orte, hierauf die Flüsse der Umgegend, endlich der Anblick der Sonne und die Art, wie man sich orientiert. Hier trifft alles zusammen.«[1]) Vorzugsweise, d. h. nicht durchgehends, so wurde oben bemerkt, soll der bezeichnete Unterrichtsgang nach *Rousseau* eingeschlagen werden; denn er selbst spricht sich wiederum, in gewissem Widerspruch mit den soeben angeführten Worten, an anderer Stelle auch folgendermaßen aus: »Man streitet über die Wahl der Analyse oder Synthese beim Studium der Wissenschaften. . . . Die Geographie möchte ich an ihren beiden Endpunkten anfassen und mit dem Studium der Umdrehungen der Erde das Messen ihrer Teile vom eigenen Wohnorte aus verbinden. Während das Kind die Himmelskugel studiert und sich so in den Himmelsraum versetzt, führe man es zur Einteilung der Erde zurück und zeige ihm zunächst seinen eigenen Wohnort.«[2]) Das wäre denn eine Verbindung des synthetischen Unterrichtsganges mit dem analytischen in einer Weise, wie sie ähnlich noch heute durchgeführt wird. Die oben ausgesprochene Forderung, von der Heimat auszugehen, hängt natürlich mit seiner abgesagten Feindschaft gegen jeglichen geordneten Unterricht, der im 18. Jahrhundert noch in hohem Grade Verbalismus gewesen sein mag, innig zusammen; denn wo konnte ein gelegentlicher Unterricht anders einsetzen als bei der tagtäglichen Umgebung? »Für mich ist es ausgemacht,« so ruft *Rousseau* aus, »daß nach zweijährigem Unterricht in der mathematischen und astronomischen Geographie kein zehnjähriges Kind nach den Regeln, die man ihm gegeben, im stande ist, den Weg von Paris nach Saint-Denis zu finden. Es ist für mich ausgemacht, daß kein einziges im stande ist, den Windungen der Wege im Garten seines Vaters nach einem Plane nachzugehen, ohne zu verirren. Das sind die gelehrten Herrchen, die auf den Punkt zu sagen wissen, wo Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Welt liegen.«[3]) Auseinander-

---

[1]) III, 30. — [2]) III, 29. — [3]) II, 124.

setzungen in Form des Vortrags also sind ihm widerwärtig; denn er ist davon überzeugt, daß daraus wenig resultiert; darum: »Sachen, Sachen! Ich kann es nie genug wiederholen, wir legen den Worten zuviel Wert bei.«[1]) Auch soll der Sache nie das Zeichen unterschoben werden, außer wenn's anders nicht möglich ist. Freilich sind ihm »die darstellenden Zeichen ohne die Idee der dargestellten Sachen nichts. Dennoch beschränkt man das Kind immer auf diese Zeichen, ohne ihm je eine der dadurch dargestellten Sachen begreiflich machen zu können. In der Meinung, ihm die Erdbeschreibung zu lehren, lehrt man ihm nur Karten kennen: man lehrt ihm die Namen der Städte, Länder und Flüsse, von deren Dasein außerhalb des Papiers, wo man sie ihm zeigt, es keinen Begriff hat.«[2]) Demgegenüber verlangt *Rousseau* nachdrücklich die kartographische Darstellung alles dessen, was sein Zögling durch Orientierung in der Heimat nach Lage, Entfernung usw. kennen gelernt hat, die Herstellung einer Karte also, »die zunächst nur zwei Gegenstände enthält, denen es nach und nach die andern anreiht«.

Was die starke Betonung der Heimatskunde betrifft, so ist es *Rousseau* übrigens keineswegs in erster Linie daran gelegen, daß das Kind die Topographie seiner Heimat genau kenne, sondern daran, daß es in den Besitz der Mittel gelange, sich darüber zu belehren; »es liegt wenig daran, daß es Karten im Kopfe habe, wenn es nur recht begreift, was sie vorstellen, und eine klare Vorstellung von der Kunst besitzt, die zum Entwerfen derselben nötig ist.« So ist ihm das Kartenverständnis von hoher Wichtigkeit.

Nach alledem beruht die große Bedeutung *Rousseaus* darin, daß er, jegliche Belehrung auf das Prinzip der Anschauung gründend, die Heimat als den Ausgangspunkt aller erdkundlichen Unterweisung ganz entschieden forderte, den

---

[1]) III, 71. — [2]) II, 124.

geographischen Verbalunterricht aufs heftigste bekämpfte und auf die Einführung in wahres Kartenverständnis großen Wert legte.

Wenn wir nunmehr im folgenden unsere Blicke wieder auf Deutschland richten und uns zum Philanthropinismus wenden, wird es sich empfehlen, *Christian Gotthilf Salzmann* besondere Aufmerksamkeit angedeihen zu lassen; denn wiewohl er bei weitem nicht der typische Vertreter der gesamten Richtung ist, erweisen sich doch folgende Gründe als durchschlagend: erstlich finden wir bei ihm, was *Rousseau* als Forderung aussprach, in Theorie und Praxis vor; fernerhin repräsentiert er, sofern man nicht *Schütz*[1]) zu den Philanthropen rechnet, den einzigen bedeutenden Praktiker derselben, und schließlich war er auch der einzige unter ihnen, der für den geographischen Unterricht etwas Nennenswertes geleistet hat. Doch wollen wir vorerst wenigstens ein Streiflicht unserer Betrachtung auf die sonst namhaften Vertreter des Philanthropinismus werfen!

Unter ihnen ist es vor allem *Karl Friedr. Bahrdt*, der im Erziehungsplan für seine Anstalt zu Marschlins[2]) auch dem erdkundlichen Unterricht Raum gewährt. Als einigermaßen charakteristisch braucht nur der Gang hervorgehoben zu werden: »Ehe man dem Knaben etwas von Geschichte bekannt macht, bedient man sich einer schönen Nacht und zeigt ihm den Polarstern. Der erste Punkt. — Von diesem Punkt aus läßt man ihn eine Ideallinie ziehen, die durch den Mittelpunkt der Erde geht und sich in der Gegend des Himmels unter seinen Füßen verliert. Dann hat er den zweyten Punkt und die beyden Zapfen, um die sich der Himmel dreht. Diese Zapfen nennt man Pole.« Nun geht Bahrdt über zur Konstruktion des Äquators, der Meridiane usw. am Himmel und zur Betrachtung dieser Tatsachen am Himmelsglobus, einem Un-

[1]) Siehe unten.

[2]) Philanthropinischer Erziehungsplan usw. Frankfurt a. M. 1776. S. 93—96.

geheuer, das »achtzehn große Schuh im Diameter«, einen Wellbaum zur Achse, eiserne Reifen zum Gerippe hat, in dessen Innenraum 5 Personen zur Betrachtung des sie umgebenden Himmelsgewölbes Platz finden. Nach der Beschäftigung mit der Gradeinteilung der Erdoberfläche, der Reise durch die »vier Welttheile« an der Hand von *Büschings* Erdbeschreibung gelangt er denn endlich beim Unterricht in der vaterländischen Geographie an, der sich »am weitläufigsten« gestaltet. — Mit dieser konsequenten radikalen Durchführung des analytischen Unterrichtsganges steht er vielleicht einzig da. — Was weiterhin *Basedow* im 3. Bande seines Elementarwerks für den geographischen Unterricht vorschreibt, ist durchaus wertlos und nichts Neues. »Die Abschnitte über Staatsverfassung, Rechtsverhältnisse, Geschichte, Geographie, Astronomie, Grammatik, Stilistik sind in drei kurze Bücher von zusammen etwa 650 Seiten gedrängt, erheben sich daher selten über einen trockenen Auszug oder ein dürftiges ‚etwas davon' und sind daher alles andere eher als anziehend,« [1]) und wenn man wiederholt behauptet hat, daß die Praxis der Philanthropen in den Realien eine tüchtige gewesen zu sein scheine, so widerspricht dem wenigstens teilweise die Bemerkung eines neuern Basedowforschers, wenn von letzterem gesagt wird, daß er die Stoffe des Unterrichts im engern Sinn (d. s. d. oben angeführten) »zuvor in praktischer Schultätigkeit nicht durcharbeitete und daher innerlich nicht beherrschte«. [2]) Und in *Campes* viel umfassendem Revisionswerk, das, wie man sich auszudrücken pflegt, eine Kodifizierung des gesamten Philanthropinismus bedeutet, findet sich über die Methode der realistischen Unterrichtsfächer im wesentlichen nicht mehr als das von den Werken *Lockes* und *Rousseaus* gebotene. Nun ist ganz gewiß nicht zu leug-

---

[1]) *H. Lorenz*, Basedows Pädagogik nach ihrer Entwicklung und Bedeutung im Lichte neuerer Forschung. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1893. S. 357. — [2]) Ebenda.

nen, daß *Campe* auch selbst mit seinem Robinson in den jugendlichen Lesern für die Schauplätze der Handlungen, oder sagen wir etwas allgemeiner für die Fremde einiges Interesse geweckt hat; aber was dem Jugendschriftsteller, der im gegebenen Falle zugleich Erfinder eines geographischen Kartenspiels ist, erlaubt war, dem Pädagogen muß es stark verdacht werden. Es ist nur leider zu oft im Laufe des 18. Jahrhunderts die »angenehme« Seite der geographischen Unterweisung betont, letztere, wie *Campe* zeigt, ins Spielende und Tändelnde hinübergezogen worden, woraus natürlich entsprechend wenig resultieren konnte, wie dies immer der Fall ist, wenn man ein Stoffgebiet, das einer ernsten und dankenswerten Behandlung recht wohl würdig und fähig ist, nur durch die Brille eines Schöngeistes, Dilettanten oder Nützlichkeitskrämers betrachtet.

Doch nun zu *Salzmann!* Um es gleich im voraus zu sagen: Salzmann ist der Vater der Heimatskunde im heutigen Sinne des Wortes, d. h. eines vereinigten Realunterrichts auf der Unterstufe, innerhalb dessen das geographische Element das dominierende ist. Im Interesse eines solchen Unterrichts hat er Reisen nicht nur theoretisch gefordert, sondern auch mit seinen Schnepfenthaler Zöglingen tatsächlich unternommen. Nicht nun etwa, daß er, zu welcher Vermutung der Ausdruck »Reise« Anlaß geben könnte, von den Kindern Frankreich, Italien, Holland und die Schweiz besucht zu sehen wünscht: er will nur, »daß sie sich ungefähr 10 Meilen weit von ihrem Institute entfernen und die in diesem Umkreis sich befindenden Naturprodukte, Flüsse, Berge und Wälder, Städte, Dörfer, Art, den Ackerbau zu treiben, Lebensart der Menschen und ihre Fabriken sich bekannt machen sollen.« [1]) »Ohne diese kleinen Reisen sehe ich nicht,«

[1]) *Ch. G. Salzmann*, Noch etwas über Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. Ausgewählte Schriften, Ausgabe von *Ackermann*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), II, S. 28.

führt er fort, »wie es möglich ist, daß die Kinder bei der Geographie sich etwas Richtiges denken sollen. Ihre Ideen, die sie sich von ihrer Stadt oder Städtchen erworben haben, sind zu einförmig, als daß daraus wieder andere erzeugt werden könnten, die nur einige Ähnlichkeit mit denen hätten, die durch Unterricht in der Geographie hervorgebracht werden sollen.«[1]) Gründliche und allseitige Orientierung also innerhalb des Zehnmeilenkreises im Interesse der Möglichkeit eines sogenannten darstellenden Unterrichts! so würde die oben eingekleidete Forderung *Salzmanns* theoretisch zu formulieren sein. Dazu gesellt sich als nicht minder wichtige und von ihr gar nicht zu trennende die des synthetischen Unterrichtsganges.

Wiewohl hiermit die Grundgedanken *Salzmanns* über den geographischen Unterricht klar und bestimmt genug gekennzeichnet sind, wollen wir von der für ihn sehr typischen und drastischen Exemplifizierung der ersteren keineswegs abstehen. »Ehe meine Zöglinge sich um die Produkte von Ost- und Westindien bekümmern,« heißt es in seiner Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt, »sollen sie erst die Produkte unseres Landgutes und des Thüringer Waldes kennen lernen. Ehe wir vom karpatischen Gebirge und dem Pindus plaudern, ehe wir uns mit Paris, Lissabon, Rom, Athen und Jerusalem bekannt machen, müssen wir schon mit der Kette von Gebirgen, an deren Fuße wir wohnen, bekannt sein, den Inselsberg besucht, nach Franken, Hessen und Thüringen gesehen, wenigstens einige Dörfer, Städtchen und Städte besehen haben, damit sie sich doch bei den Worten Gebirge, Berg, Dorf, Städtchen, Stadt, Provinz etwas Richtiges denken können. Ehe sie die Statistik von Spanien lernen, sollen sie sich erst mit der Statistik von Gotha bekannt machen. Denn alles Plaudern eines Kindes, das noch keine deutlichen Begriffe von der natürlichen und politi-

[1]) Ebenda.

schen Verfassung der Provinz hat, in der es erzogen wird, von dem karpatischen Gebirge, von der Regierungsform und den Einkünften in Frankreich oder China, ist weiter nichts als Starengeschwätz und noch weit weniger. Der Star denkt sich gar nichts, wenn er spricht, ein solches Kind aber etwas ganz Falsches, wenn es vom Parlamente oder den Mandarinen spricht. Ich habe einen Mann gekannt, der sein Kind so gut zu geographischen Tönen abgerichtet hatte, daß er mit demselben bei jeder Gelegenheit paradieren konnte. Als aber einmal Kind und Vater sich ihrer Geschicklichkeit wegen brüsteten, und die Rede auf eine russische Armee von vielen tausend Mann kam, die durch Preußen und Pommern marschieren und sich mit den Preußen vereinigen sollte, fragte das Kind, wie es denn möglich sei, daß so viele Leute auf einem so kleinen Stückchen Papier, wie Preußen wäre, Platz haben könnten? Der Vater schwieg betroffen still, wurde rot und schob den Unterricht in der Geographie fünf Jahre weiter hinaus. Ich denke, meine Zöglinge, wenn sie das Herzogtum Gotha *in natura* und dann auf der Spezial- und Generalkarte gesehen haben, sollen solche Fragen nicht tun.« [1])

Das sind ganz gewiß höchst bedeutsame Worte, die für die Methodik des erdkundlichen Unterrichts ebenso großen Wert haben heute noch wie damals. Zweifellos ist hier auch die Anregung durch *Rousseau* zu erkennen; aber es würde doch verfehlt sein, wollte man darin nicht in erster Linie die originelle, aufs Praktische gerichtete Denkweise der Persönlichkeit *Salzmanns* selbst erblicken. Wie armselig kommt einem gegen diese lebendige Belehrung in Schnepfenthal der nur 60 Jahre zurückliegende geographische Unterricht des Pädagogiums mit seiner weitgehenden Notizen- und Detailkrämerei nach *Hübner* und *Freyer* vor! Zwar ist eine solche Vergleichung aus Gründen historischer Kritik nicht statthaft; aber man kann sich dieses Eindrucks doch kaum erwehren.

---

[1]) S. 47, 48.

Schließlich sei um ihrer Bedeutung willen noch einer aus den Kreisen der Philanthropen (?) hervorgegangenen Schrift gedacht: es ist dies das Methodenbuch[1]) des Professors *Chr. Gottfr. Schütz* vom Jahre 1783. Die Bedeutung dieses Autors, eines Philologen, liegt, für unsere Betrachtung wenigstens, auf methodischem Gebiet, hinsichtlich dessen er sich, wie wir heute sagen würden, als tüchtiger Volksschulpädagog ausweist. Zwar muten uns die weitschweifigen, in Seltsamkeiten ausartenden Gespräche zwischen Lehrer und Schüler nicht allenthalben sonderlich an, erscheint uns die Forderung eines wöchentlich sechsstündigen Geographieunterrichts, sowie die einer geographischen Spielstunde bedenklich; dennoch sind die meisten seiner Forderungen bemerkenswert: Die ersten Schritte müssen sehr langsam sein, damit keine falschen Begriffe beim Schüler Wurzel fassen; deshalb müssen aber nicht gleich alle Begriffe ihre höchste Vollständigkeit haben. Der Forderung des synthetischen Unterrichtsganges verleiht er folgenden Ausdruck: »Das vornemste und wichtigste Augenmerk des Lerers im ersten geographischen Kursus muß sein, auf eine proportionierte Grundlage des Ganzen zu arbeiten, die künftig immer in gehöriger Proportion erweitert und ausgebaut werden könne.«[2]) Deutschland müsse dem Deutschen bekannter denn das übrige Europa, dieses bekannter als die übrigen Weltteile sein, und dem Lehrer müsse weniger daran liegen, »wenn ein Schüler am Ende des Kursus den Senegal oder den Oronoko, als wenn er den Rhein, die Elbe, die Donau wieder vergessen hätte.« Die von ihm dargebotene Einführung in das Verständnis des verjüngten Maßstabes, wie solche bereits früher von *Felbiger* verlangt worden war und mit diesem zur Sprache kommen

---

[1]) »Methodenbuch für angehende Lerer die den ersten Cursus des Neuen Elementarwerks bei ihrem Unterrichte zum Grunde legen.« Halle 1783.

[2]) A. a. O. S. 154.

soll, läßt, von einiger Breite abgesehen, wiederum den vorzüglichen Methodiker erkennen.

Unter den im Unterricht verwendeten Karten wünscht er auch physikalische ohne jede Namenbezeichnung zu sehen, eine Reaktion gegen die trockene Nomenklaturenkenntnisse und das bloße Ablesen der Namen von der Karte. Übrigens berichtet uns *Gedike* in seiner unten besprochenen Rede, daß die Schüler des von *Schütz* in Halle begründeten Seminars »zur Ausbildung künftiger Volksschullehrer« unter der Leitung ihres Lehrers, des als Geographen bekannten Prof. *Fabri*, vorzügliche Kenntnisse der Lagenverhältnisse besaßen und letztere auch mit großer Sicherheit kartographisch darzustellen vermochten: eine treffliche Probe für *Gedikes* geographische »Imaginationsmethode«.

Wenn nach diesen Ausführungen gewisse Philanthropen, beispielsweise *Basedow*, dem die Lehrerpersönlichkeit nichts, der Lehrstoff wenig, die Lehrmethode alles war, vom gegebenen Gesichtspunkt aus herzlich wenig bedeuten, so muß doch mit Bezugnahme auf andere, namentlich die ausführlicher behandelten, geurteilt werden, daß sie sich, indem sie dem bloß äußerlichen Notizenkram entgegen-, dafür aber auf Klarheit der Begriffe und deren richtige Anwendung hinarbeiteten, namentlich aber den synthetischen Unterricht in gebührlicher Weise zur Geltung brachten, um die Förderung des geographischen Unterrichts recht bemerkenswerte Verdienste erworben haben.

III. Sonstige Aufklärer. Aufklärerische Elemente bei Neuhumanisten.

Es soll in diesem Abschnitt einiger um das Schulwesen des 18. Jahrhunderts hochverdienter Männer, die keineswegs direkt zu den Philanthropen zu rechnen sind,

mit ihnen jedoch als Vertreter des Rationalismus genug verwandter Züge aufzuweisen haben, gedacht werden.

Daß *E. v. Rochow* für seine Schulen auch gemeinnützige Kenntnisse verlangt, erscheint von seiten eines Hauptrepräsentanten der Aufklärung als selbstverständlich. Was er aber darunter an erdkundlichen Kenntnissen fordert, ist so minimal, daß es den Namen des geographischen Unterrichts auf keinen Fall verdient und darum hier füglich übergangen werden kann.

Sehr beachtenswert sind demgegenüber die Ausführungen des reformbeflissenen Abtes von Sagan, wie solche in seinem »Methodenbuch« enthalten sind. *Felbiger* verlangt für die Zöglinge der österreichischen Normalschulen zwei Landkarten, eine erste, welche die Lage sämtlicher Provinzen der österreichischen Monarchie, nach ihren fünf Hauptarten mit fünf Hauptfarben bezeichnet, zum Ausdruck bringt, und eine weitere, welche über die Lage der Länder Europas orientiert. Letzterer sollen als Nebenkärtchen die Planiglobenkarten beigefügt werden, um mit der Konstellation der Weltteile vertraut zu machen. Erst auf diese Einführung in die Lagenverhältnisse, die in seinen Augen eine wichtige Rolle spielen, folgt der Gebrauch der »gewöhnlichen« Landkarte. — Noch wichtiger ist jedoch seine Forderung, die Schüler ins Verständnis des verjüngten Maßstabes einzuführen. Der Lehrer hat hiernach in leichtfaßlicher Weise verständlich zu machen, daß beim Grundriß der Schulstube die »Elle« der Wirklichkeit einer kleineren Maßeinheit auf dem Papier, bei Darstellung einer noch größeren Fläche ein noch größeres Maß (bei der Provinz die »Meile«) derselben Maßeinheit entsprechen müsse, also die Notwendigkeit und die Art der Verjüngung immer größerer Flächen auf gleichem Raume klar zu legen,

---

[1]) Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in der kaiserlich-königlichen Erbländern. 1. Aufl. Wien 1775. XII. Hauptstück.

ferner darauf hinzuweisen, daß im ersten Fall noch Gegenstände (Bänke, Stühle) berücksichtigt werden können, die im letzteren verschwinden müssen usw. In dieser Verjüngung des Maßstabes wird fortgeschritten bis zur Darstellung der österreichischen Monarchie, des ganzen Landes also, und bei dieser Gelegenheit, oder schon früher, deutet er darauf hin, daß es sich hier nicht mehr um Darstellung der Städte oder auch nur deren Grundrisse, sondern um bloße Zeichen handeln könne, welche die Orte nach ihrer Lage fixieren. Wir würden uns heute in *Felbigers* Sinn etwa so ausdrücken: Die Karte ist auf keinen Fall ein Bild eines Landes, sie will nicht Gebirge, Flüsse, Städte usw. darstellen, sondern sie ist lediglich der Grundriß, der uns nur die Lagen-, bezw. auch die Größenverhältnisse der geographischen Objekte veranschaulicht, eine Tatsache, auf die zu verweisen selbst die Praxis der Gegenwart leider zu häufig versieht. Vor allem hat der Schüler nach *Felbigers* ausdrücklicher Forderung, denn das scheint ihm zur Orientierung unerläßlich, den Grundriß der Schulstube, der Stadt, des Landes so vor sich zu legen, wie dies der tatsächlichen Lage der dargestellten Objekte zu seinem Sitzplatz oder Standpunkt entspricht, nicht also in der Weise, daß der N. »oben«, der S. »unten« liegt, wie dieses Verfahren heute allgemein üblich ist. Wir verlassen hiermit *Felbiger*, nicht ohne zu bemerken, daß er selbst der Verfasser eines geographischen Lehrbuches »Anleitung zur Erdbeschreibung für die Schulen der k. k. Staaten«, Wien 1777, ist, welches in den Kreis dieser Betrachtung zu ziehen jedoch unterlassen werden soll.

In Preußen hatte bekanntlich der Minister Freiherr von Zedlitz die Reorganisation des Unterrichtswesens mit Glück und Geschick in die Hand genommen. In dieser Zeit des Umschwungs, der Reaktion wider den pietistischen Geist, waren es namentlich die Rektoren *Meierotto* und *Friedr. Gedike*, welche auf seine Intentionen eingingen und eine gesunde Verbindung von Neuhumanismus und

Aufklärung zu stande brachten. Die letztere äußert sich bei ihnen vor allem in der Betonung des Selbstdenkens der Schüler, der Verbindung des Sachunterrichtes mit dem philologischen Sprachunterricht und einer weitgehenden Zulassung der Realien. Wir betrachten demnach *Gedike* von seiner aufklärerischen Seite, wenn wir seine »Einladungsschrift zur Einführung des Verfassers als Direktor des Friedrichwerderschen Gymnasiums« vom 29. September 1779, betitelt: Gedanken über die Methode beim geographischen Unterricht,[1]) der Besprechung unterziehen.

Gedike räumt der Geographie unter den allgemein nützlichen Kenntnissen einen der ersten Plätze ein, um des Nutzens willen, den sie für alle Stände hat, aus welchem Grunde sie auch Lehrgegenstand von der einfachsten Land- bis zur Gelehrtenschule sein soll, ja die Geographie und die naturkundliche Unterweisung haben früher einzusetzen, denn die Einführung in jede andere Sphäre des Unterrichts. Interessant ist es, die psychologische Begründung dieser Forderung von ihm selbst zu hören: »Es ist Gang der Natur, daß der Mensch erst um sich, später auf und in sich blickt.« Welcher Gegensatz zu *Pestalozzis* verfehlter Ansicht im Buch der Mütter! Das geographische Studium ist ferner nach *Gedike* für das Kindesalter angenehmer als irgend ein anderes: es ist leicht, dem Kinde schon frühzeitig den Nutzen begreiflich zu machen, und man sollte doch »billig nie ein Kind zur Erlernung von irgend etwas anderm anhalten, bevor man ihm nicht die künftige Nützlichkeit davon ... gezeigt hätte.«

Welches muß nun die Methode des geographischen Unterrichts sein? fragt *Gedike*. Antwort: Sie muß »relativisch« sein, und zwar kennt er der Relationen vier: die des Alters, des künftigen Standes, der Zeit und des Ortes.

---

[1]) Gesammelte Schulschriften von *Friedrich Gedike*, Berlin 1789. I.

1. Jedes Lebensalter hat seine eigene Geographie nötig; denn ein jedes hat (so sollte es wenigstens sein) einen räumlich weiteren Gesichtskreis. Es ist deshalb verfehlt, mit dem Knaben, dessen Weltkenntnis sich auf die Heimat beschränkt, vom Äquator und den Meridianen, von der Achse und den Polen zu reden.

2. Der geographische Unterricht nach der Relation des Standes erstrebt eine Modifikation desselben nach den Interessen der verschiedenen Stände. Die Durchführung dieses Gedankens könnte natürlich nur bei Privatunterricht oder in Fachschulen verwirklicht werden.

3. Unter der Relation der Zeit versteht er die Rücksichtnahme auf die temporelle Wichtigkeit eines Gebietes infolge daselbst sich abspielender, bemerkenswerter Ereignisse. (In der Gegenwart wäre demnach der russisch-japanische Kriegsschauplatz, bezw. Deutsch-Südwestafrika besonders zu traktieren.)

Die wichtigste ist ihm jedoch

4. die Relation des Ortes, worin er das verlangt, was uns bisher unter der Bezeichnung des synthetischen Unterrichtsganges zu wiederholten Malen entgegengetreten ist. Er polemisiert deshalb auch heftig gegen das Verfahren, das beim Weltbild beginnt, um nach der Behandlung der fremden Erdteile, Europas und Deutschlands mit der Mark Brandenburg und Berlin zu schließen. Vielmehr: »Will der Lehrer der Ordnung der Natur folgen, so führ' er seinen Schüler von der für ihn wichtigen speziellsten Ort- und Landkenntnis bis zur Generalgeographie, und die Weltkarte sei gerade die letzte Karte.« Er eifert gegen das gehaltlose Auswendiglernen des bloßen Namenwerks und appelliert an die Vorstellungskraft und Phantasietätigkeit des Zöglings, die »Imagination«. Wie aber kann die »Imaginationsmethode« auf die Geographie angewandt werden? Hier tritt das Kartenzeichnen in sein Recht ein, dessen großer Wert ihm darin beruht, daß es ein klares Bild der Lagenverhältnisse darbietet und zu einem viel nachdrücklicheren Einprägen verhilft, als die bereits fertige

Karte: »Es ist eine ganz andre Sache, ein Ding entstehen als es entstanden sehn. Im erstern Fall wird mein Begriff gewiß immer deutlich, im letztern nur sehr selten und nach langem Forschen.« — Die Verwendung der geographischen Spiele, besonders der Spielkarten, wie solche von den Philanthropen empfohlen, bezw. auch erfunden worden waren, erscheint ihm als eine unzweckmäßige und unnatürliche Methode. Vor allem wehrt sich *Gedike* dagegen, die Geographie der Geschichte sozusagen nur anzuhängen; umgekehrt, »die Historie muß mit der Geographie verbunden werden;« denn die Geographie kann ohne Geschichte verstanden werden, während letztere ohne schon vorhandene geographische Kenntnisse ein »verworrenes Chaos« ist. »Die Geographie muß daher nicht mit der der Historie zugleich, sondern vor ihr gelehrt werden, und nachher nur beim Studium der Geschichte die Stelle eines dem Lehrling nun schon bekannten Wegweisers vertreten.« Das ist ein Gedanke, der uns, wenn auch bei weitem nicht so scharf und deutlich, schon 40 Jahre früher bei *Gesner* entgegentritt. Schließlich fordert *Gedike* auch im Interesse der alten und mittleren Geschichte auf den Gelehrtenschulen die hierfür grundlegenden erdkundlichen Kenntnisse, also eine »alte« und eine »mittlere« Geographie, wofür er ein zweckentsprechendes Buch schmerzlich vermißt.

Diese Ausführung läßt in den Forderungen *Gedikes* vielerlei Neues erkennen: die psychologische Begründung des frühzeitigen Einsetzens des geographischen Unterrichtes, die ebenfalls psychologische Begründung des Kartenzeichnens, seine Relationen; manches aber, was nicht neu ist, z. B. das Verhältnis der Geographie zur Geschichte, findet sich hier schärfer formuliert denn bisher. Demnach muß diese Rede, die der Erdkunde eine bedeutungsvolle Stelle selbst im höheren Schulwesen einräumt, als ein sehr bemerkenswertes Denkmal für die Entwicklung des geographischen Unterrichts im 18. Jahrhundert bezeichnet werden. — Der Grund freilich, der

Gedike zu so weitgehendem Geständnis mit veranlaßte, nämlich der ihm mit den Philanthropen gemeinsame Utilitarismus, mag zuweilen etwas unangenehm berühren, namentlich dort, wo er sich der Sphäre des Banausentums in bedenklicher Weise nähert.

Es ist bei ziemlich geradlinigem Verfolgen des zeitlichen Nacheinander nicht möglich gewesen, auch das Nebeneinander in gleicher Weise zur Geltung kommen zu lassen. Dem 18. Jahrhundert aber ist es ja gerade eigentümlich, daß verschiedene Strömungen ineinander greifen. Die Fäden reichen hinüber und herüber. So schloß sich zwar zeitlich an den realistischen Pietismus der Realismus *Rousseaus* und des Philanthropinismus, allgemeiner der Aufklärung an. Aber bereits in der ersten Hälfte des Jahrhunderts keimte eine andere Richtung, welche mit den soeben genannten etwa in der oben bezeichneten Weise verknüpft ist: der Neuhumanismus. Wenn im folgenden einige seiner Vertreter, genauer gesagt seine Begründer, in den Kreis dieser Betrachtung gezogen werden, so haben wir mit ihrer spezifischen Eigenschaft als Neuhumanisten natürlich nichts zu tun. Auch liegt hier kein Anlaß vor, den Neu- zum Althumanismus in vergleichende Beziehung zu setzen. Nur soviel mag kurz bemerkt sein, daß ersterer nach dem Voraufgehen eines *Bacon*, *Ratke* und *Comenius*, namentlich aber infolge der Beeinflussung des gleichzeitig herrschenden Realismus, auch stark realistische Elemente aufzuweisen hat, aus welchem Grunde er auch hier berücksichtigt werden muß.

Joh. Matth. Gesner, »der eigentliche Urheber des neuen Aufschwungs der klassischen Studien in Deutschland und einer neuen Art, sie zu betreiben« *(Ziegler)*, bezeichnet zwar schon im Plan seiner nicht verwirklichten, sondern rein idealen Einheitsschule und hier für die Klasse derjenigen, »die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen,« die Geographie als fakultativen Lehrgegenstand; aber mehr noch interessiert

uns die von ihm verfaßte (oder nur revidierte?) »Kurfürstlich Braunschweig - Lüneburgische Schulordnung«, 1737,[1]) welche der Geographie einen eigenen Abschnitt widmet.

Hiernach ist im geographischen Unterricht, dem anfangs zwei wöchentliche Stunden zuerteilt sind, zu lernen: die Stellung der Erde im Kosmos »nach den unterschiedenen *Systematibus* als *Ptolemaico*, *Tychonis* und *Copernici*,« die hauptsächlichen Einteilungen des Erdbodens und der Gebrauch der Landkarten, das Weltbild der Alten, ferner für diejenigen, welche studieren wollen, die alte Welt nach *Mela*, *Cellarii Geographia antiqua* oder *Koeler*, schließlich Europa und Deutschland. Daß diese Arbeit in einem halben Jahre erledigt sein müsse, begründet er damit, daß die Jugend manches, was, wenn es einmal versäumt ist, gar nicht oder nur mit äußerster Beschwerlichkeit nachzuholen ist, zu lernen habe, während er hinsichtlich des geographischen als eines angenehmen Studiums auf den Privatfleiß und die spätere Fortsetzung durch »Academische *Collegia*« rechnet. Sehr bedeutungsvoll ist die Bemerkung: »Man überführt sie (die Schüler), daß gewisse Stellen (der Geschichte) gar nicht anders als aus der Wissenschaflt der Lage einiger Städte oder Länder verstanden werden können.« Es ist dies ein Gedanke, der, indem er die geographische Bedingtheit historischer Ereignisse hervorzukehren fordert, mit einem modernen Terminus als anthropogeographischer bezeichnet werden muß.

Mag dieser von *Gesner* geforderte Unterricht auch kein hinreichender sein, es ist bemerkenswert genug, daß ihm der Neuhumanismus in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts schon eine selbständige Stellung einräumt.

Ähnliches ist für die 2. Hälfte dieser Zeitepoche von *Joh. Aug. Ernesti* zu konstatieren, der in Kap. VI der

---

[1]) *Vormbaum*, No. 15.

»erneuerten Schulordnung für die Chursächsischen drey Fürsten- und Landschulen, Meißen, Grimma und Pforta,«[1]) 1773, ausdrücklich verlangt, daß die Geographie mit der Geschichte »nicht nur gelegentlich zu verbinden, sondern auch absonderlich und dergestalt abzuhandeln, daß die Schüler die Lage der Reiche, Republiken und berühmten Städte lernen«.

Vom Unterrichtsbetrieb im besonderen jedoch erfahren wir leider nichts. In gleicher Weise kurz hält sich derselbe Verfasser in der »erneuerten Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen der Chursächsischen Lande«;[2]) die einen Anfang des geographischen Unterrichts, eine Stunde die Woche, fordert, gleichviel nun, ob dieser in öffentlichen Schul- oder in Privatstunden besteht, und gute Karten der bekannten Erdteile, Deutschlands, Sachsens, sowie den Globus, verlangt. So war es denn mit dem geographischen Unterricht in Kursachsen unter *Ernestis* Einfluß keineswegs sonderlich bestellt.

IV. Die Vertreter der »reinen« Geographie.

Es wurde im Verlauf der Arbeit zu verschiedenen Malen der Verselbständigung der Geographie oder wenigstens der Loslösung aus ihrem Abhängigkeitsverhältnis zur Geschichte als eines Verdienstes gedacht. Schon daraus konnte entnommen werden, daß man, wie dies ja auch der Tatsache entsprach, fast das ganze Jahrhundert hindurch und noch bis zum Anfang des 19., die Geographie als dienende Magd der Geschichte betrachtete. Hatte doch darin namentlich die Einteilung der Geographie in alte, mittlere und neue ihren einzigen stichhaltigen Grund. Diejenigen geographischen Stoffe indes, welche von der Geschichte nicht gebraucht werden konnten, befanden sich sozusagen in den Bannkreisen der Astro-

---

[1]) Ebenda No. 28a, Kap. VI, § 1.
[2]) Ebenda No. 28b, Kap. IX, § 3.

nomie, der Naturwissenschaft und der Statistik, kurz die Geographie wurde als Hilfswissenschaft für Geschichte, Politik, Kriegswissenschaft, Gewerbe, Handel usw. betrachtet und behandelt; sie war keine einheitliche, sondern eine in verschiedene Teile zerzauste Wissenschaft, deren jeder von einer andern Disziplin in Dienst genommen worden war, und was einigermaßen als Geographie gelten konnte, war nichts weiter als Staatenkunde. Aber schon nach der Zeit des Siebenjährigen Krieges, der ganz Europa in Mitleidenschaft gezogen hatte, und mehr noch während und nach den napoleonischen Kriegswirren, Zeiten also fast kaleidoskopartiger Veränderungen auf der politischen Karte Europas, war man zur Einsicht gekommen, daß Staatenkunde zu treiben doch ein recht zweckloses und unfruchtbares Beginnen sei; denn »Reiche stürzten auf Reiche, und was heute der bündigste Friedensschluß geheiligt hatte, galt morgen schon nicht mehr!«[1]) So klagte 1819 ein Weimarer Institut, als die kurz vorher in seinem Verlage erschienenen fünf Bände eines Handbuchs durch derartige Ereignisse plötzlich durchaus unbrauchbar gemacht worden waren und die Fortsetzung des Werkes unterbleiben mußte, Tatsachen, wie sie sich in solchen Jahren sehr häufig wiederholten, eben weil die Geographie nur Staatenkunde war. So bewahrheitete sich, was der Philologe *Frdr. Aug. Wolf* gelegentlich einmal ironisch geäußert haben soll: die neuere Geographie dürfe nicht vornehmer als ein Kalender angesehen werden; da die Tatsachen sich jeden Augenblick änderten, so könne sich der Verfasser der besten Geographie nicht zu Bette legen, ohne zu fürchten, daß des andern Morgens durch Feuersbrünste große Löcher in sein Werk gebrannt, oder gar durch Friedensschlüsse ganze Seiten durchstrichen würden.[1]) Durch solche Tatsachen veranlaßt, rang man

---

[1]) *E. Wisotzki*, Zeitströmungen in der Geographie. Leipzig 1897. S. 208.

[2]) Ebenda. S. 214.

sich zu der Erkenntnis durch, daß nicht das zufällige Staatsgebilde, sondern die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche das Beharrende in der geschichtlichen Erscheinungen Flucht darstelle und somit der wahre und wertvolle Stoff der geographischen Wissenschaft sei. Auf solche Weise brach sich die als reine (d. i. die von uns heute als physische) Geographie bezeichnete Wissenschaft Bahn, und es wird nunmehr die Aufgabe des folgenden sein, auch einige Vertreter dieser Richtung, soweit sie in den Rahmen der vorliegenden Arbeit gehören, zur Sprache zu bringen.

Verbreiten wir uns vorher erst kurz über die diesbezüglichen Fortschritte in der wissenschaftlichen Erdkunde. Hier ist es *Joh. Christoph Gatterer*, der mit seinem »Abriß der Geographie«, Göttingen 1775, einer tieferen und großartigeren Auffassung entschieden Bahn brach. Es kann hier nicht auf die Darlegung der übersichtlichen Systematik der Darstellung eines Buches, welches jedenfalls nur für das Studium bestimmt war, seiner Vollständigkeit, des weiten Gesichtskreises des Verfassers, sowie dessen rein wissenschaftlicher Verdienste[2]) eingegangen werden: vielmehr soll auch hierbei vorzugsweise nur das herausgehoben werden, was auf den geographischen Unterricht mehr oder weniger unmittelbar befruchtend wirkte.

Gatterer teilt die Erdbeschreibung in Grenzkunde, Länderkunde, Staatenkunde, Menschen- und Völkerkunde ein. Schon in der Unterscheidung von Länder- und Staatenkunde findet sich der oben charakterisierte Fortschritt angedeutet. Wie ist es nun um diese allgemeine Länderkunde, die für uns ausschließlich in Frage kommt, bestellt? Von den sechs darüber handelnden Abschnitten

[1]) Wir finden bei ihm bereits die Wurzeln der vergleichenden Erdkunde, wenn er beispielsweise über die verschiedenen Ursachen des Klimas der Länder, die Höhe der Schneegrenze in verschiedenen Zonen sich äußert. Hinsichtlich der Theorie des Gebirgsbaues ist er Anhänger und Weiterbildner der Lehre Buaches.

interessiert besonders der letzte, die »natürliche Klassifikation aller neuen und alten Länder der Erde«, worin er eine Klassifikation der Länder nach ihrer natürlichen Lage und Beschaffenheit durchzuführen versucht. Hiernach ergeben sich ihm Termini wie: pyrenäische Halbinsel, alpische, baltische, karpatische, donauische Länder, Hämus-, Oxusländer u. a. m., Ausdrücke also, wie sie der Geographie von heutzutage geläufig sind und selbstverständlich erscheinen: *Gatterer* hat sich ihrer zuerst bedient, hat sie sozusagen erfunden. Allerdings sind die von uns darunter befaßten Begriffe keineswegs mit denen *Gatterers* identisch, zumal letzterer viel zu weit greift, wenn er beispielsweise unter nordkarpatischen Ländern Polen und Rußland, unter den nordalpischen die Schweiz, Deutschland und die vereinigte Niederlande verstanden wissen will. Wie schon hieraus zu ersehen, stellen sich bei näherer Betrachtung *Gatterers* Länder der Hauptsache nach als die mit Naturnamen versehenen Staaten seiner Zeit dar. Demgemäß ist allerdings der Vorwurf seines jüngeren Zeitgenossen *Zeune*, Gatterer habe seine Länder nur in ein »natürliches Mäntelchen« gehüllt, berechtigt; aber dem muß, nicht nur um des darin enthaltenen Spottes, sondern auch um der Anerkennung des Fortschrittes willen, folgendes entgegengehalten werden: einmal ist es gewiß nicht leicht, sich einem bis hierher durchaus maßgeblich gewesenen Gebrauch ohne weiteres zu emanzipieren, und zum andern ist es doch ein unverkennbares Verdienst *Gatterers*, die natürliche Beschaffenheit und die Lagenverhältnisse, weil das Bleibende, als das für die Einteilung und Namengebung Bedeutungsvollere, das Wesentliche anerkannt und damit den Anstoß zu einer weitergehenden Bewegung gegeben zu haben. *Gatterer* war bemüht, die Terminologie und durch deren Medium hauptsächlich die Auffassungsweise auch dort zu verbessern, wo es sich nicht direkt um Abänderung der Eigennamen, sondern um allgemeinere Begriffe handelt. Es sei hier beispielsweise der Bezeichnung »Fluß-

gebiet« gedacht, eines Ausdrucks, den er in treffender Weise folgendermaßen rechtfertigt: »Flußgebiet kan man jeden Strich Landes auf der Erde nennen, den ein Hauptfluß mit allen seinen Nebenflüssen von der Quelle bis zur Mündung durchströmt. Den Namen zu jedem Flußgebiete entlehnt man vom Hauptflusse. An dem Worte Gebiet wird man sich hoffentlich nicht ärgern, wenn man erstlich an *Regnum* in der Naturgeschichte denkt. Zweytens sagt man ja schon lange Rheinland usw. Aber das Wort Land ist nicht so bequem und bestimmt, als das Wort Gebiet. Und wenn man drittens noch erwägen will, daß Flüsse durch Überfluß oder Mangel, durch Gesundheit oder Ungesundheit ihres Wassers, durch die Richtung und Brauchbarkeit ihres Laufes, durch die Thiere, die sie beherbergen und nähren, durch die Dünste, die sie in die Luft schicken, durch das Eis, das ihren Rücken bedeckt, und das sie jährlich, oft zum Schaden der Menschen und der menschlichen Werke, ablegen usw.; wenn man dieß alles und was damit zusammenhängt, erwägen will: so wird man finden, daß Flüsse, gros und klein, über Glück und Unglück, Gesundheit, Nahrung, Güter und Leben der Menschen gebieten, und länger gebieten, als die Auguste und Ludwige, besser als die Trajane, und strenger, als die Nerone und manche kleine Herren, welche landesfürstliche Hoheit haben. Also Flußgebiete.« [1])

So ist *Gatterers* Bedeutung für uns darin zu suchen, daß er als erster die natürliche Beschaffenheit, sowie die Lagenverhältnisse der Länder in nennenswertem Maße in den Vordergrund rückte, somit eine physikalische Betrachtungsweise der Länder anbahnte, die er als Länderkunde von der historisch-statistisch-politischen Staatenkunde sonderte. Das ist eine Errungenschaft, wie sie dem Unterricht in unmittelbarer Weise zugänglich gemacht wurde durch seine Schüler und Anhänger.

---

[1]) A. a. O. S. 76, 77.

Durch diese Übertragung wird uns wichtiger als Gatterer selbst *J. M. F. Schulze* durch sein »Kleines Lehrbuch der natürlichen Gränz- und Länderkunde« usw., Halle 1787. Seine Bekämpfung der einseitigen Staatenkunde wiederzugeben, können wir uns um ihrer Trefflichkeit willen nicht versagen: »Schwerlich würde derjenige eine ganz richtige, deutliche und vollständige Kenntniß von der wahren Gestalt und Beschaffenheit des menschlichen Körpers sich je zu erwerben im stande sein, der nie andre, als bekleidete Menschen, gesehen hätte. Eben dies ist nun wol ohne Zweifel auch der Fall in Ansehung einer richtigen, deutlichen und vollständigen geographischen Kenntniß unseres Erdbodens: und vielleicht mit Recht ist es daher zu verwundern, daß man auf den vorhandenen vielen Tausenden von Landkarten fast lauter bekleidete — ich meine: mit Städten, mit politischen Gränzen, mit politisch-geographischer Illumination, mit häufiger, einander durchkreuzender, und dadurch am Ende oft fast unleserlicher Schrift versehene — Vorstellungen des Erdbodens und seiner Theile; dagegen aber wenige oder keine nakte Vorstellungen davon zu sehen bekömmt, welche letztere doch gleichwol vielleicht nichts weniger als unentbehrlich und überflüssig wären.«[1]) Damit will er indes die Staatenkunde nicht kurzerhand über den Haufen geworfen, dieselbe vielmehr betrachtet wissen als »eine Wissenschaft von den verschiedenen politisch-geographischen Gestalten, Begränzungen, Verfassungen usw. der historisch-merkwürdigen Länder zu den verschiedenen Zeiten und merkwürdigen Epochen der allgemeinen Weltgeschichte.« Durch eine Staatenkunde dieser Art wird nach seiner Meinung »die Geschichte mit der Geographie aufs allergenauste verschwistert«.[2]) Beiläufig sei übrigens bemerkt, daß er für die verschiedenen Epochen der Geschichte auch

---

[1]) A. a. O. S. 9, 10.
[2]) A. a. O. S. 29.

verschiedene politische Karten verlangt; denn die Benutzung der jemals gegenwärtigen Karten für alle früheren Perioden erscheint ihm genau so töricht, wie wenn man sich durch alle Akte und Auftritte eines Schauspiels der Szenerie des letzten bedient. (Also Forderung des historischen Atlanten. Vielleicht die erstmalige?)

Schließlich mögen die drei sehr beachtenswerten methodischen Hauptregeln *Schulzes* noch Berücksichtigung finden. Sie bestehen in Forderung:

1. der »Selbstbeschäftigung des Lehrlings«, welche vom Lehrer verlangt, die Hauptarbeit dem Schüler zu überlassen, oder, wie sich dies vielleicht treffender ausdrücken läßt, zum Lehrer einen Katecheten, keinen nur vortragenden Akroamatiker wünscht;

2. der »Versinnlichung«, d. i. die Betonung des Anschauungsprinzips im geographischen Unterricht, welchem er durch folgende Worte Ausdruck verleiht: »Wie wär es auch möglich, uns aus bloßen, wörtlichen Beschreibungen eine richtige, deutliche und lebhafte Vorstellung von dem Erdboden und seinen Theilen zu machen? Globen und Landkarten müssen hier als Versinnlichungsmittel zu Hülfe kommen.«[1]) Auch soll der Schüler »die ihm zu versinnlichenden geographischen Gegenstände und Merkwürdigkeiten« in ein Kartennetz einzeichnen;

3. des »Stuffengangs«, der im Fortschritt von der Betrachtung der Länder »nach ihrer nakten Gestalt und Begränzung« zu der ihrer »polifischen Bekleidung« besteht.

Wir verlassen *Schulze* nach dieser relativ kurzen Betrachtung. Die Betonung der physikalischen Beschaffenheit der Länder als des Unentbehrlichsten, sein äußerst geschickter Angriff auf die bloße Staatengeographie, die Forderung der Selbstbeschäftigung, des Zeichnens in Kartennetze, hinsichtlich dessen er vermutlich der erste ist, (und die primitive Forderung der historischen Atlanten) sind Verdienste, die ihm in der Geschichte des geo-

---

[1]) A. a. O. S. 17.

graphischen Unterrichts, nicht nur im 18. Jahrhundert, sondern überhaupt, nie vergessen werden sollten.

Wie Schulze, so scheidet auch Gatterers Schüler *C. G. Glandorff*[1]) (Einige Beiträge zur geographischen Methode usw. Ansbach 1784) die Geographie in Staatenkunde und physische Geographie, nach seiner Terminologie in den »dogmatischen« Teil und »praktische Übungen«, wobei er, um es genauer zu bezeichnen, unter jenem die »Historie oder Statistik« jedes Landes, unter diesen die Bezeichnung gewisser unwandelbarer Grenzen, »wonach alles endlich angereiht wird«, die Aneignung der Kenntnisse der Lagenverhältnisse nach bestimmten Grenzen also, versteht. Hinsichtlich des praktischen Teils versäumt er nicht, auf die Schätzung von Entfernungen und die Vergleichung solcher als ein unbedingt Erforderliches hinzuweisen, unbedingt erforderlich dann, wenn der Schüler nicht nur lateinische Namen von der Karte ablesen lernen, sondern seinem Verstand die Lage der Orte wirklich einprägen solle und wolle. Die Verhältnisse seiner Zeit veranlassen jedoch *Glandorff*, zu bedauern, daß man sich mit dem dogmatischen Teil der Geographie weit mehr beschäftige, denn mit dem praktischen: »Man giebt sich viel zu viel mit der Länder- und Städtekunde ab, was für Produkte oder Merkwürdigkeiten da oder dort sind.« Dies ist aber keineswegs die ihm so wichtige »Grenzenkunde«, die, wie gesagt, in der oben bezeichneten Einprägung der Ortslage beruht, und die er vorzugsweise in den Schulen eingeführt sehen möchte. Um hier noch eines anderen Gesichtspunktes zu gedenken, ist es recht erfreulich, bei ihm, im strikten Gegensatz zu den Aufklärern, die Stellungnahme gegen die seichte Auffassung des geographischen Studiums als eines bloß angenehmen und der Erholung dienenden, klar und ent-

---

[1]) Leider waren die in Betracht kommende Schrift *Glandorffs*, sowie des *A. C. Gasparis*, trotz seiner Bemühungen dem Verfasser nicht zugänglich, weshalb sich die Besprechung nur an anderweitig abgedruckte Auszüge anschließen konnte.

schieden ausgesprochen zu finden, eine Ansicht, die er richtig damit motiviert, daß in dem bez. Fall die Arbeit nicht mit dem nötigen Ernst gefordert würde.

Nur teilweise gehört hierher *A. C. Gaspari*,[1]) nur teilweise, da ihm im tiefsten Grunde die Geographie doch politische ist, wiewohl er derjenige war, dessen Veröffentlichungen (so das S. 35 erwähnte mehrbändige Handbuch) infolge der rasch aufeinander folgenden territorialen Veränderungen binnen kürzester Zeit zu Antiquitäten wurden. Uns geht er indes hier nur soweit an, als auch er die physikalischen Verhältnisse zu ihrem Recht kommen läßt, die Scheidung derselben von der Staatenkunde bezw. der Geschichte also betont, was er, wo er sich einmal darüber äußert, auch entschieden tut: »Nicht jedes Land macht einen besonderen Staat aus, und nicht jeder Staat nimmt ein ganzes Land ein. Länder und Staaten müssen also wohl unterschieden werden.« »Die Grenzen der Länder sind mehrenteils von der Natur bestimmt, durch Gebirge, Meere und Ströme; die Grenzen der Staaten hängen lediglich von Verträgen ab.« In diesem Sinn erkennt er den Ural als die natürliche Grenzscheide zwischen Europa und Asien an; in diesem Sinn zerfällt ihm ganz Europa in die alpischen Länder, die pyrenäische Halbinsel, die atlantischen, die baltischen und die karpatischen Länder. Der Anschluß an *Gatterer* liegt auf der Hand. Daß er uns demnach, insoweit er Vertreter der reinen Geographie ist, mit der Meinung entgegentritt, es wäre ohne Zweifel besser, wenn die Geschichte von der Geographie getrennt würde, darf nicht befremden. Damit würden auch folgende in seinem Handbuch gemachten Bemerkungen übereinstimmen: »Bisher wurde die Geographie nur unter die Hilfswissenschaften der Geschichte gesteckt. Sie ist aber

---

[1]) Zitiert und beurteilt nach *E. Wisotzki*, der folgende Schriften *Gasparis* in Betracht zieht: Über den methodischen Unterricht in der Geographie. Weimar 1792 u. f. — Lehrbuch der Erdbeschreibung. 1. Kursus. Weimar 1792. 2. Kursus 1793. — Vollständiges Handbuch usw.

eine eigene selbständige Wissenschaft, welche mit dem gesamten Reiche der Literatur in Verbindung steht, aber nicht bloß darum erlernt wird, um eine andere Wissenschaft leichter und besser zu verstehen, sondern um ihrer selbst willen. Sie dient der Geschichte zur Grundlage, die ohne sie ein bloßer Roman ist, und empfängt dagegen von ihr manche schätzbare Erläuterung. Sie ist die Schwester, nicht die Magd der Geschichte.« Das sind indes Worte, die ihm nach *Wisotzkis* Vermutung nicht aus der Seele gekommen, sondern nur »von außen zugeflogen« sein mögen. Ob und inwieweit *Gaspari* diese Geschichten für den Unterricht geltend machte, läßt sich leider aus den zu Gebote stehenden Auszügen (s. Fußnote S. 41) nicht ersehen. — Die methodischen Vorschriften des durchaus nicht widerspruchslosen Verfassers, seine Forderung verschiedener Kurse, seine Anforderungen an die Beschaffenheit und den Gebrauch der Lehrbücher und Karten usw. enthalten zweifellos viele gute Gedanken, bieten aber doch *in summa* zu wenig wesentlich Neues, als daß für uns daraus die Notwendigkeit eingehenderer Erörterung resultierte.

Wir schließen hiermit die Betrachtung jener Strömung, deren Streben dahin ging, die Geographie im Sinn unserer physischen Erdkunde von der Staatenkunde, der Geschichte loszulösen, ab. Das Pendel, auf der einen Seite allzuhoch gehoben, mußte auf der andern seine normale Schwingungshöhe naturgesetzlich überschreiten. Dementsprechend ist auch jene einseitige Losreißung als eine natürlich wohlbegründete Tatsache zu betrachten.

Am Schlusse dieser Arbeit sei, aus verschiedenen Gründen losgelöst von jeglicher Zeitströmung, noch desjenigen Mannes gedacht, der, Gelehrter und Lehrer vielleicht in gleichem Maße, vorwiegend durch den Reichtum seiner Ideen die wissenschaftliche Geographie und den geographischen Unterricht, erstere in viel höherem Grade denn letzteren, in weitreichendster Weise befruchtet hat:

V. Joh. Gottfr. Herder.

Da immer der Unterricht sowohl hinsichtlich des Stoffes als auch der Auffassungs- und Betrachtungsweise desselben nur das zur Geltung bringen kann, was die Wissenschaft vorgearbeitet und vorbereitet hat, wird es sich empfehlen, vorerst den Einfluß *Herders* auf die Geographie als Wissenschaft darzulegen, um alsdann seiner Bedeutung für den geographischen Unterricht zu gedenken.

Mit Bezugnahme auf den ersten Punkt würden wir unter *Herders* Schriften vergeblich nach einem Titel suchen, der uns diese Tatsache auch nur anzudeuten vermöchte. Das hierfür in Betracht kommende Werk sind die »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit«,[1]) worin er sich als Vorläufer *Karl Ritters* unzweideutig ausweist. Sie sind das künstlerische Werk eines phantasievollen Dichters und spekulativen Denkers, dem als nicht geschulten Naturwissenschaftler manche Unrichtigkeit im einzelnen nachgesehen werden muß. Mag er wohl auch selbst kaum im entferntesten daran gedacht haben, den empirischen Wissenschaften irgend welche Gesetze geben oder Ansichten aufdrängen zu wollen, wie er auf solchen Gebieten weder Forscher gewesen ist, noch, wie man vielleicht vermuten könnte, die Erdkunde in zielbewußter Weise oder gar systematisch hat fördern wollen. Doch treten wir den »Ideen« in einigen Punkten wenigstens näher!

Von welch erhabener Höhe aus betrachtet er die Oroplastik und die sonstige natürliche Beschaffenheit der Oberfläche unseres Planeten, wenn er sie unter den Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Menschengeschlecht rückt: »So hat also die Natur mit den Bergreihen, die sie zog, wie mit den Strömen, die sie herunter rinnen

[1]) Herders sämtliche Werke. Herausgeg. von *Suphan*, Bd. 13. In den Zitaten soll die hier verwendete, ursprüngliche Schreibweise beibehalten werden.

ließ, gleichsam den rohen aber vesten Grundriß aller Menschengeschichte und ihrer Revolutionen entworfen. Wie Völker hie und da durchbrachen und weiteres Land entdeckten: wie sie längs den Strömen fortzogen und an fruchtbaren Oertern Hütten, Dörfer und Städte bauten; wie sie sich zwischen Bergen und Wüsten, etwa einen Strom in der Mitte, gleichsam verschanzten und diesen von der Natur und ihrer Gewohnheit abgezirkten Erdstrich nun das Ihre nannten: wie hieraus nach der Beschaffenheit der Gegend verschiedne Lebensarten, zuletzt Reiche entstanden, bis das menschliche Geschlecht endlich Ufer fand und an dem meistens unfruchtbarern Ufer auf der See gehen und aus ihr Nahrung gewinnen lernte — das Alles gehört so sehr zur natürlich ‚fortschreitenden Geschichte des Menschengeschlechts, als zur Naturgeschichte der Erde'.« [1]) »Liefen die Berge, flößen die Ströme, uferte das Meer anders; wie unendlich anders hätte man sich auf diesem Tummelplatz von Nationen umhergeworfen!« [2]) »Warum«, so spricht der gedankenreiche Anthropogeograph, wie wir ihn hier fast gar nicht anders nennen können, »zeichnet sich Europa durch seine Verschiedenheit von Nationen, durch seine Vielgewandtheit von Sitten und Künsten, am meisten aber durch die Wirksamkeit aus, die es auf alle Theile der Welt gehabt hat? Ich weiß wohl, daß es einen Zusammenfluß von Ursachen giebt, den wir hier nicht auseinander leiten können; physisch aber ist's unläugbar, daß sein durchschnittenes, vielgestaltiges Land mit dazu eine veranlassende und fördernde Ursache gewesen. Als auf verschiedenen Wegen und zu verschiedenen Zeiten sich die Völker Asiens hieher zogen: welche Buchten und Busen, wie viele und verschieden laufende Ströme, welche Abwechselung kleiner Bergreihen fanden sie hier! Sie konnten zusammen seyn und sich trennen, auf einander wirken und wieder in Friede leben; der vielgegliederte

---

[1]) A. a. O. S. 37. — [2]) S. 38.

kleine Welttheil ward also der Markt und das Gedränge aller Erdvölker im Kleinen. Das einzige mittelländische Meer, wie sehr ist es die Bestimmerin des ganzen Europa worden! so daß man beinah sagen kann, daß dies Meer allein den Ueber- und Fortgang aller alten und mittlern Cultur gemacht habe.«[1]) Jedoch es würde viel zu weit führen, all die trefflichen Stellen hier wiederzugeben, und so mag wenigstens der Versuch gestattet sein, den Inhalt des Herderschen Werkes mit wenigen Worten zu präzisieren: Die Erde, ein Stern unter den Sternen, ein Planet, dessen Gebirge die Wassermassen als Erdteile überragen, ist ein einheitliches, großes Kontinuum der Entwicklung vom einfachsten und niedersten anorganischen Wesen bis hinauf zum feinstorganisierten, somit vernunftbegabten und edelsten Geschöpf, dem Menschen, der sich unter dem steten Einfluß der Natur wiederum über verschiedene Stadien hinweg bis zur Höhe der christlichen Kultur entwickelt, jener somit in hohem Maße emanzipiert hat. Der Mensch also, das letzte Schoßkind der Natur und ihr erster Freigelassener, er ist der Knotenpunkt, in dem sich die physische Ereignisreihe in die ethische umsetzt. Das Schlußglied der Erdorganisation, ist er zugleich das Anfangsglied einer weit über dieselbe hinausschreitenden geistigen Entwicklung. Indes soll es keineswegs bei einer bloß zusammenhängenden Selbstentwicklung verbleiben, sondern es ist die heiligste Pflicht der Menschheit, des einzelnen sowohl, als auch der Gesamtheit, an der Erziehung ihrer selbst als eines großen Individuums mitzuwirken, an der Erziehung nämlich zu jenem großen Ziel, das ihm, gewiß die verheißungsvollste »Knospe einer zukünftigen Blume« (der schönste Kranz der Menschenwürde), in der »Humanität« vor Augen steht.

Reihen wir dieser kurzen Darlegung unmittelbar eine Zusammenfassung des Wesens der vergleichenden Erdkunde *K. Ritters* an: Für ihn besteht die Aufgabe der

---

[1]) S. 39.

Erdkunde in der Erforschung des kausalen Zusammenhangs der irdisch erfüllten Räume. Diese Erde ist ein Organismus, in dem kein Zufall und keine Selbstbestimmung herrscht; vielmehr behauptet er, daß dem Erdplaneten eine geistige Kraft, das Menschengeschlecht, beiwohne wie dem Leibe die Seele. Dadurch erst sei das Wesen des Erdballs als eines Organismus völlig erfaßt und erschöpft, daß er den zu ihm gehörigen notwendigen Wesen, den Völkern, dem Menschengeschlechte, zur Wiege, zum Erziehungs- und Wohnhaus diene, demgemäß jedoch auch notwendig eine ethische Bestimmung und, hierzu erforderlich, eine höhere Organisation haben müsse als eine bloß auf Naturzwecke gerichtete. Der Erdball sei eine Gotteswelt für die Herberge des unsterblichen Geistes.[1]) Wer sollte bei einer derartigen Vergleichung *Herders* und *Ritters*, die beide, der letztere natürlich weit eingehender, die höhere, ethische Bestimmung des hierfür höher organisierten Planeten, die beide die Erde als das große Erziehungs- und Wohnhaus des Menschengeschlechtes erkennen; die sich beide durch die darin ausgesprochene Objektivität und Historizität von ihrer subjektivistischen und unhistorischen Zeit so großartig abheben, aus den Werken des letzteren nicht die mächtigen Impulse *Herders* herausfühlen? Jedoch, es kann hier keineswegs an einem Nachweis im einzelnen, sondern nur daran gelegen sein, *Herders* Einfluß auf die wissenschaftliche Geographie der Folgezeit, der ja noch in der Gegenwart in Form der Anthropogeographie *Ratzels* und deren weittragender Bedeutung die herrlichsten Früchte zeitigt, wenigstens anzudeuten.

Es wird sich nunmehr an zweiter Stelle darum handeln, *Herders* Ansicht über die Stellung der Geographie in der Schule, wobei allerdings an das Gymnasium seiner Zeit, spez. das Weimarer, gedacht werden muß, kennen

---

[1]) Annalen der Erd-, Völker- und Staatenkunde von *H. Berghaus*. Berlin 1831. S. 517. Nach *E. Wisotzki*.

zu lernen. Auskunft hierüber erteilt seine Schulrede »Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie« (1784?).[1])

Herder tritt zunächst gegen den der Geographie wiederholt gemachten Vorwurf der Trockenheit in die Schranken. Nach seinen Begriffen ist sie so trocken »wie die Ilm oder das große Weltmeer«. »Freilich wenn man unter Geographie nichts anders versteht, als ein trocknes Namenverzeichniß von Ländern, Flüssen, Grenzen und Städten, so ist sie allerdings eine trockne, aber auch zugleich eine unwürdig behandelte und mißverstandne Wortkenntniß, . . . im hohen Grad abschreckend, saft- und kraftlos.«

Von weitaus größter Bedeutung ist ihm die physische Geographie, die Kenntnis jener großen Gesetze also, nach denen sich die Klimate bestimmen, durch die das Menschengeschlecht, jeder Weltteil, jedes Meer, jedes Land, ja jede Insel einen unverlöschbaren Charakter erhält, die Gesetze, nach denen Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern. Und eben eine solche Geographie trägt im Verein mit der Geschichte dazu bei, »eine Reihe träger Vorurtheile abzuschütteln, Sitten und Menschen zu vergleichen, und das Wahre, Schöne, Nützliche zu suchen«, wodurch sie sozusagen einer Philosophie der Sitten, Wissenschaften und Künste dient und somit den *»sensus humanitatis«*, jene Fähigkeit also schärft, Vorteile der eigenen Nation, sowie fremder Völker, immer mit richtigem, d. h. relativem Maßstab zu messen und sie darnach zu schätzen.

Und nun zur Stellung, welche *Herder* der Geographie zu den Grenzwissenschaften im Schulbetrieb einräumt! Die Erdkunde, in dem oben bezeichneten Sinne genommen, ist mit der Naturgeschichte und der Geschichte der Völker unabtrennlich verbunden, in der Weise, daß sie beiden die wahre Grundlage gewährt. Damit zeigt

---

[1]) In *Suphans* Ausg. Bd. 30, S. 96 ff. — Desgl. in *Keferstein* Herders Päd. Schriften (Bibl. päd. Klass. Bd. 40), S. 38 ff.

sich *Herder* dessen klar bewußt, daß, wenn im Geschehen der Dinge ein fortwährender Wechsel eingeschlossen liegt, die geographischen Verhältnisse, somit auch deren Einfluß auf die Bewohner eines Landes, etwas Stabiles haben. Im Sinne eines solch konstanten Kausalverhältnisses zwischen einer bestimmten Planetenstelle und ihren Lebewesen erscheinen ihm das arabische Kamel, der indische Elefant, der afrikanische Löwe »denkwürdigere Symbole und Wappenzüge einzelner Länder, als die wandelbaren Grenzen, die irgend ein trüglicher Friede zog und vielleicht der erste neue Krieg verändert.« Überdies sind ja auch solche Stoffe, wie »die großen Revolutionen der Erde und des Meeres bei Vulkanen, der Ebbe und Flut« usw. den Jahren und Kräften der Knaben »viel mehr angemeßen, als die Pedantereien zu Regensburg und Wezlar«. Geographie und Geschichte sind also in Beziehung auteinander zu betreiben; denn was hilft es dem Jüngling, wenn er Tatsachen erfährt, ohne deren (mitbedingenden) Schauplatz zu kennen? Darum soll die Geschichte durch die Geographie gewissermaßen zu einer »illuminirten Charte für die Einbildungskraft, das Gedächtniß« werden, und die innige Bekanntschaft des Zöglings mit der Oberfläche der Erde soll diesen in stand setzen, zu beurteilen, warum dieses Reich lange, jenes nur kurze Zeit bestehen konnte, warum hier diese, dort jene Regierungsform herrschte, warum Kultur, Wissenschaften und Künste auf verschiedenen Erdstellen verschiedene Laufbahn einschlagen mußten, kurz, ihn zur Erkenntnis bringen, daß »die Geographie die Basis der Geschichte und die Geschichte nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker« ist. »Wer eine ohne die andre treibt«, fährt *Herder* fort, »versteht keine; und wer beide verachtet, sollte wie der Maulwurf nicht auf, sondern unter der Erde wohnen«, und er bricht schließlich in seiner fast enthusiastischen Lobrede auf die Geographie in die Worte

aus: »Glücklich, wem ihre Unterhaltung nicht das Gedächtniß füllte, sondern die Seele bildete und den Geist aufschloß.« So bringt diese wichtige Rede — vielleicht haben das die ausgewählten Zitate erkennen lassen — den einen Grundgedanken der vom gleichen Jahre an erscheinenden »Ideen« (die Erde, ein Erziehungshaus) in etwas veränderter und verdichteter Form zum Ausdruck. Die darin mehr als einmal auftretende Versicherung der »Annehmlichkeit und Nützlichkeit« des geographischen Studiums klingt freilich, das wollen wir uns nicht verschweigen, aus *Herders* Munde doch noch viel peinlicher als bei Philanthropen und Genossen.

Es dürfte nunmehr an 3. Stelle unsere Aufgabe sein, mit wenigen Worten auch der mehr unmittelbar praktischen Forderungen *Herders* bezüglich der Stellung und des Betriebs des geographischen Unterrichts zu gedenken. Als der Boden der Verwirklichung solcher war einmal die von ihm geplante »liefländische Vaterlandsschule« [1]) gedacht, während anderseits das Gymnasium zu Weimar tatsächlich in Betracht kam.

Im Plan einer livländischen Vaterlandsschule, einer in Umrissen entworfenen idealen Erziehungsanstalt, die im wesentlichen eine Realschule repräsentieren sollte, wäre in der 2. Klasse die Geographie der Naturgeschichte anzuschließen gewesen, und zwar war für den Anfang die physische Geographie im Sinne einer die Naturlehre und bereits vorher betriebene Naturgeschichte mitumfassenden Wissenschaft vorgeschrieben. Vom Nutzen eines solchen Kursus war *Herder* stark überzeugt: »Hier wird die vorige Naturgeschichte ausgebreitet, ich finde, wie jedes Land seine Menschen, und Geschöpfe habe; ich lerne sie überall kennen, jedes an seine Stelle setzen, und den ganzen Umfang einsehen, in den Alles gehört, den ganzen Körper der Erde.« [2]) Dabei ist es ihm selbst-

---

[1]) Journal meiner Reise im Jahre 1769. *Suphan* Bd. IV.

[2]) A. a. O. S. 374.

verständlich, daß man sich hier mit Einzelheiten und politischem »Detail« noch nicht befaßt; vielmehr soll sich der geographische Unterricht auf dieser Stufe zu einer Sammlung lebendiger Bilder gestalten, in die sich weder Reflexion, noch Charakteristik, noch einseitige Ideen einmischen dürfen. Weiterhin wünscht er Erzählungen: denn »da lernt der Jüngling aus seinem Winkel hinaussehen, er lernt Humanität, nicht blind verachten und verspotten« (= *sensus humanitatis* seiner Schulr.). Namentlich sollen auch die besten Reisebeschreibungen (»aber im Geschmacke eines Reisenden, wie Roußeau«) ihre anregende Wirkung auf den Jüngling ausüben. Merkwürdigerweise verlangt er jedoch u. a. »viel Data«. Für den jungen *Herder* als den Vertreter einer einseitig materialen Auffassung des Unterrichtsziels ist das sehr bezeichnend.

In der 3. Realklasse[1]) verlangt *Herder* alsdann die Beendigung des geographischen Kursus. Hier ist ein lebendiger Abriß der Statistik jedes Landes und des Zusammenhangs aller Länder durch »Sprache, Commerz, Politik zu bieten«, sowie ein Ausblick auf die »Unterwißenschaften«: Ökonomie des Landes, Gesetzgebung und Handel, in allen ihren Zweigen, zu eröffnen.

Das waren alles Gedanken, die zwar noch nicht jetzt, dafür aber später in veränderter und erweiterter Gestalt, in die Wirklichkeit umgesetzt wurden.

Wenden wir uns darum an letzter Stelle den Verordnungen für jene Anstalt zu, auf die *Herder* seinen maßgeblichen Einfluß in hohem Grade ausübte. In seinen Reformvorschlägen für das Weimarer Gymnasium[2]) vom 14. Dezember 1785 wendet er sich ganz entschieden gegen die Disproportion in der Verteilung der Unterrichtsstunden auf die zu lehrenden Fächer und konstatiert u. a. den nicht zureichenden Umfang der geographischen, überhaupt der realistischen Studien. Seine Ausführungen und Vor-

[1]) S. 381 ff.
[2]) Zum Unterricht am Weimarer Gymnasium. Bd. 30, S. 426 ff.

schläge gipfeln in der Forderung, »daß der bisherige *typus* der Lectionen durchaus zu ändern sei, damit in den niedern Claßen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntniße und Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde und von dieser Claße an, das eigentliche *Gymnasium* gleichfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet werde.« [1]) Also eine bis Tertia reichende Realschule für nicht Studierende mit darauf gebautem ordnungsmäßigen Gymnasium, das ist *Herders* Ideal! Er übernahm die Reform, und die »Instruktionen, die nebst den *typi lectionum* mit Begleitschreiben« am 28. Juli 1788 dem Herzog übersandt wurden, gewähren ein erfreuliches Bild derselben. Auf Grund dieser Instruktionen hat der *Collaborator classis quintae* in wöchentlich 2 Stunden mit den Schülern »blos physische Geographie« zu treiben, sie also über den Aufbau der Erde, über Berge, Flüsse, das Meer usw. zu belehren und sich über die Bewohner, die Fauna und Flora der Länder zu verbreiten. Die »verwünschten Hauptstädte«, wie auch in späteren Jahren die »elenden Merkwürdigkeiten«, u. dgl. bleiben dem Knaben noch völlig verborgen. Erst nachdem so der Grund in physischer Geographie gelegt worden ist, wird dieselbe bei ihrer Fortsetzung in Quarta allgemach mit der politischen verbunden, wobei das Unbrauchbare auszuscheiden ist, »Deutschland, insonderheit Sachsen und Thüringen nicht übergangen« werden darf. Auch hier wird, wie im Plan für die Rigaer Realschule und in der Schulrede, der Kenntnis der verschiedenen Lebensart und Sitte der Völker, ihrer Religionen und Regierungsarten ganz besonders gedacht.

Man hat es *Herder* stark verdacht, sich mit Unwillen dagegen und Verwunderung darüber geäußert, daß er die physische Geographie von der politischen getrennt habe,

---

[1]) A. a. O. S. 432.

und doch liegt, wie ich meine, in solchem Vorwurf gröbliches Unrecht; denn

1. ist diese Trennung, wie unten belegt werden soll, keineswegs eine prinzipielle: sie gilt nur für den Anfang des geographischen Unterrichts;

2. kann es überhaupt noch gar nicht als ausgemacht hingestellt werden, ob ein derartiges Verfahren (die anfängliche Sonderbehandlung der physischen Erdkunde) nicht wirklich das richtigere ist. Trotz der engen Zugehörigkeit des Menschen zum Erdboden und der gar nicht abzuleugnenden Mitbedingtheit seiner Handlungen durch denselben, oder vielmehr wegen dieser Tatsache könnte doch gerade die Verbindung der politischen mit der physischen Geographie auf der Unterstufe als eine durchaus verfrühte Verquickung betrachtet, könnte doch gerade verlangt werden, daß der Schüler, um die großen Ereignisse im Leben der Völker zu begreifen, erst mit dem Schauplatz derselben zur Genüge bekannt sein müsse! Welche psychologische Weisheit befiehlt nun, auf die ersten Einsichten in die physischen Verhältnisse der Länder in wahrer Hetze die politischen folgen zu lassen? Etwaige Einwürfe würden sich recht wohl widerlegen lassen. Doch hier ist nicht der Ort für die Diskussion dieser Prinzipienfrage;

3. wenn er selbst, zu welchem Urteil man beim Lesen *Herders* fast neigen möchte, die physische Geographie etwas zu stark betont und derselben den gesonderten grundlegenden Kursus vielleicht weniger aus pädagogischen als aus Gründen übergroßer Hochschätzung eingeräumt haben sollte, so könnte man darin nur den Ausdruck einer Reaktion gegen die Staatenkunde des 18. Jahrhunderts, somit, historisch betrachtet, ein völlig erklärliches und gerechtes Verfahren, erblicken.

Mit Bezugnahme auf die unter 1 gestellte Behauptung braucht nur darauf verwiesen zu werden, daß *Herder* an den Lehrer der 2. Klassen die Weisung richtet, »physische,

politische und Handelsgeographie geschickt zu verbinden,«[1]) und ebenso werden sich nach seiner Meinung in der ersten Klasse politische, physische und historische Geographie verbinden lassen.[2]) Wo bleibt hier die »völlige Loslösung«[3]) der politischen Geographie von der physikalischen?

Wollen wir schließlich die Auffassung *Herders* von der Bedeutung des geographischen Unterrichts in wenigen Worten zum Ausdruck bringen, so können wir uns kurz mit ihm selbst dahin aussprechen: den Zöglingen »einen Begrif von den größesten, allgemeinsten Verhältnißen der Länder und Mächte gegen einander aus ihrer natürlichen und politischen Beschaffenheit, kurz ein Verständniß der Zeitungen und der politischen Geschichte aus der Geographie zu geben, ist der große und angenehme Zweck dieser Stunde« im Weimarer Gymnasium, in dem der erdkundliche Unterricht nach Umfang und Tiefe eine derartige Höhe erreichte, daß nach Vollendung des Kursus der Schüler »auf der Akademie nicht mehr nöthig hat, viele Zeit darauf zu verwenden«.

Am Ende dieser Darstellung, welche die meisten Berührungspunkte *Herders*, des Gelehrten, sowie des Lehrers, mit der Geographie, der Wissenschaft sowohl als auch dem Unterrichtsfach, zu umfassen strebte, ist bei einem Rückblick, der auf Rekapitulation der Einzelheiten füglich verzichten kann, seine große Bedeutung dahin zu bestimmen, daß er die aus seinem innersten Wesen stammende »Anerkennung und bewußtere Pflege der Beziehungen zwischen Geographie und Geschichte, welche zu einer folgenreichen Vergeistigung des bis dahin starren und toten menschlichen Elements in der Geographie führen mußte« *(Ratzel)*, daß er die hohe, ideale Auffassung der Geographie vom Gebiet der Wissenschaft auf

---

[1]) A. a. O. S. 443.

[2]) S. 451.

[3]) *Chr. Gruber*, Die Geographie als Bildungsfach. S. 33.

das des Unterrichts hinübertrug und in dieser Hinsicht durch das Medium *K. Ritters*, insoweit eine Beeinflussung feststeht und ohne daß der Größe des letzteren hiermit auch nur der geringste Eintrag getan werden soll, auch auf das 19. Jahrhundert gewirkt hat. In der Entwicklungsgeschichte des geographischen Unterrichts im 18. Jahrhundert steht er als eine äußerst denkwürdige, fast heroische Gestalt vor uns, wie er sich durch seinen Ideenreichtum, seinen die Grenzen menschlicher Zeitvorstellungen rück- und vorwärts überschreitenden Gedankenflug als einsame Größe von seiner Zeit abhebt.

Mit Wissen und Willen ist der Begriff des Unterrichts in der vorliegenden Arbeit auf akademische Belehrung nicht mit ausgedehnt worden; trotz alledem sei der großen Verdienste *Immanuel Kants* um die Belebung und Vertiefung der Erdkunde durch seine Schriften und Vorlesungen über Kosmographie und physikalische Geographie hiermit wenigstens Erwähnung getan.[1])

Ergebnis. Will man nach dieser Gesamtdarstellung der Errungenschaften, resp. bemerkenswerten Tatsachen des 18. Jahrhunderts auf dem Gebiete des geographischen Unterrichts kurz bezeichnen, so sind diese zu erblicken

1. darin, daß diese Zeitepoche überhaupt erst einen geordneten, planmäßigen geographischen Unterricht geschaffen hat *(Francke)*;

2. in der unbedingten Forderung und Durchführung des synthetischen Unterrichtsgangs *(Rousseau, Salzmann, Schütz, Gedike* u. a.);

3. in der starken Betonung des Anschauungsprinzips (*Francke*, *Rousseau*, *Salzmann*, *Schulze*); damit zusammenhängend

4. in der Forderung, ins Verständnis des verjüngten Maßstabs einzuführen (*Felbiger*, *Schütz*) und die Länder nach Naturgrenzen in die Kartennetze einzuzeichnen (*Schulze*);

---

[1]) Über ihn *Gust. Herm. Schöne*, Die Stellung Imm. Kants innerhalb der geographischen Wissenschaft. Diss. 1896.

5. in der Loslösung der physikalischen Geographie von der historisch-politisch-statistischen Staatenkunde und der Erhebung des geographischen Elements aus bisherigem Sklavendienste zur Selbständigkeit (*Gatterer*, *Schulze*, *Glandorff*, *Gaspari* u. a.);

6. in der idealen Wiedervereinigung der Geschichte mit der Geographie als der Fundierung menschheitlicher Entwicklung und der Ereignisse im Leben der Völker und des Individuums auf die Basis der Verhältnisse seines Erziehungs- und Wohnhauses (*Herder*).

Bedenkt man nun, daß demgegenüber das 19. Jahrhundert, abgesehen von den an die großartigen Fortschritte der Wissenschaft sich anschließenden stofflichen Erweiterungen und Berichtigungen, im wesentlichen nur von den Früchten Herder-Ritterscher Ideen gezehrt hat, im übrigen, zumal ihm ja auch die Hauptaufgaben bereits abgenommen waren, höchstens in der Methodendrechselei seine Größe findet, so wird ein zusammenfassendes Urteil dahin lauten müssen, daß das 18. Jahrhundert nicht nur vergleichsweise, sondern absolut das für die Entwicklung des geographischen Unterrichts bedeutungsvollste ist.

Literatur.

A. Quellenschriften.

Bahrdt. K. Frdr., Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins. Frankfurt a. M. 1776.

Comenius, Große Unterrichtslehre. Ausgabe von *Beeger* und *Zoubek*. Leipzig.

—, Ausgewählte Schriften. Ausgabe von *Jul. Beeger* und Dr. *J. Leutbecher*. Leipzig.

Ernestis »Kurfürstlich Sächsische Schulordnungen«. 1773.

Felbiger, *J. J. v.*, Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern. Wien 1775. (Bibliothek der kath. Päd. V.)

Francke, Aug. Herm., a) Ordnung und Lehr-Art, wie selbige in denen zum Waisen-Hauße gehörigen Schulen eingeführet ist usw. 1702.

b) Ordnung und Lehr-Art, wie selbige in dem *Paedagogio* zu Glaucha an Halle eingeführet ist usw. 1702.

Freyer, Hier., Verbesserte *Methode* des *Paedagogii* zu Glaucha vor Halle. 1721.

— —, Abriß der Geographie nach der neuen Zeit für die anfangende Jugend. Halle 1733.

Gatterer, Joh. Christoph, Abriß der Geographie. Göttingen 1775.

Gedike, Friedr., Gedanken über die Methode beim geographischen Unterricht. Gesammelte Schulschriften. Berlin 1789. I.

Gesners »Kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung«. 1737.

Herder, Joh. Gottfr., Sämtliche Werke. Ausgabe von *Suphan*:
Bd. 4: Journal meiner Reise im Jahre 1769.
Bd. 13: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.
Bd. 30: Schulrede: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie. — Zum Unterricht am Weimarer Gymnasium.

Hübner, Joh., Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie biß auf gegenwärtige Zeit *continuiret*. Leipzig 1719.

Rochow, E. v., Geschichte meiner Schulen. Archiv für neueste Kirchengeschichte. 3. Stück. Weimar 1796.

Rousseau, Emil. Ausgabe von *Sallwürk* und *Vogt*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893.

Salzmann, Christ. Gotth., Ausgewählte Schriften. Ausgabe von *Ackermann*. Langensalza, ebenda, 1891.

Schulordnungen, Evangelische, des 18. Jahrhunderts. Herausgegeben von *R. Vormbaum*. Gütersloh 1864.

Schulze, J. M. F., Kleines Lehrbuch der natürlichen Gränz- und Länderkunde nebst einer vorhergehenden Abhandlung über Geographie und geographische Lehrmethode. Halle 1787.

Schütz, Chr. Gottfr., Methodenbuch für angehende Lerer die den ersten Cursus des Neuen Elementarwerks bei ihrem Unterrichte zum Grunde legen. Halle 1783.

B. Sonstige Literatur.

Heubaum, Alfr., Christoph Semlers Realschule und seine Beziehungen zu A. H. Francke. Neues Jahrbuch für Philologie und Pädagogik, 2. Abt. 1893.

Lorenz, Herm., Basedows Pädagogik nach ihrer Entwicklung und Bedeutung im Lichte neuerer Forschung. Ebenda.

Wisotzki, E., Zeitströmungen in der Geographie. Leipzig 1897.

Geistbeck, M., Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts. (*Kehr*, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha 1877. Bd. I.)

Oberländer, Herm., Der geographische Unterricht. Leipzig 1900.



Die

Schrankenlosigkeit

der

formalen Stufen.

Von

Arndt Scheller,
Pfarrer in Münchengosserstädt bei Camburg (Saale).

Pädagogisches Magazin, Heft 277.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

E. E. C.

Vor einigen Monaten kam mir ein Buch in die Hände, das mir bezüglich der Anwendung der formalen Stufen neue Gesichtspunkte eröffnete und mich von manchen quälenden Bedenken befreite. Ich meine das Buch von Prof. *A. Gleichmann*, weil. Seminardirektor in Eisenach: »Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.« Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Ich möchte im Anschluß an *Gleichmanns* Ausführungen über den Punkt, der mir als der wichtigste erscheint, hiermit einiges berichten.

Herbart und *Ziller* unterscheiden bekanntlich vier formale Stufen: Klarheit (Analyse und Synthese), Assoziation, System und Methode. Dieselben sind nach Ziller fast überall anwendbar, wo es gilt, durch Unterricht neue Erkenntnisse zu erschließen. Z. B. eine biblische oder weltliche Geschichte kann ohne weiteres und muß sogar nach den formalen Stufen behandelt werden. Es gibt jedoch, sagt Ziller, Gebiete, da können die formalen Stufen keine Anwendung finden. Ausgeschlossen sind z. B. Korrekturen, Repetitionen, Lesestücke mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, das Turnen, die Einübung technischer Handfertigkeiten.

Hier tritt nun Gleichmann auf und sagt: Nein. »Formale Stufen« will sagen: Jeder Lernprozeß vollzieht sich in einer gewissen Form. Es ist also ganz gleichgültig, was der Schüler sich aneignet, ob es ein geschichtlicher oder theoretischer Stoff ist oder ob es eine Handfertig-

keit ist, alles Lernen vollzieht sich nach dem Gesetz der formalen Stufen. Es ist das ein Gesetz wie das Gesetz der Schwere, es gilt immer und überall. Es kommt natürlich dem Lehrer die Anwendung des Gesetzes sehr häufig gar nicht zum Bewußtsein. Aber wenn er etwas gut gelehrt hat, dann liegen die formalen Stufen sicher zu Grunde.

Es fragt sich nun, wie es möglich ist, daß 100 Jahre nach Herbarts Entdeckung noch immer so wichtige Meinungsverschiedenheiten bestehen. Ich will den Grund von vornherein anführen. Ziller faßt die formalen Stufen enger als Gleichmann und damit zugleich enger als Herbart und z. B. *Stoy*. Die weitaus meisten Herbartianer stehen aber nach Gleichmanns Behauptung auf Zillers Seite.

Ziller verlangt von den formalen Stufen, daß sie einen »echten Abstraktionsprozeß« herbeiführen. Ich will mich durch ein Beispiel deutlicher machen. Ein Lehrer will bei der Geschichte von Kains Brudermord den Satz gewinnen: »Ein andres Antlitz eh' sie geschehn, ein andres zeigt die vollbrachte Tat.« Er erzählt die Geschichte, bespricht dabei alle Einzelheiten und bringt den Kindern zum Bewußtsein, was Kain vorher und nachher gefühlt und gedacht hat. Er macht alles Einzelne »klar« (Stufe der Klarheit). Sie nimmt weitaus den breitesten Raum in Anspruch, und von ihr hängt im wesentlichen der Erfolg des Unterrichts ab. Nun folgt die Stufe der Assoziation, d. h. es werden (hier z. B.) ähnliche Geschichten herangezogen, sagen wir der Sündenfall, Jakobs Betrug, Josephs Verkaufung, Petri Verleugnung, der Verrat des Judas. Es wird dabei zum Bewußtsein gebracht, wie auch in diesen Fällen die Sünde zweierlei Gesichter gehabt hat. — Dann kommt die 3. Stufe (System), d. h. es wird die in den angeführten Geschichten gemachte gleiche Beobachtung herausgehoben, abstrahiert. Damit ist den Kindern eine neue Erkenntnis erschlossen. — In der 4. Stufe (Methode) wird ihnen Gelegenheit geboten, das Gelernte in irgend einer Form anzuwenden. Der

Schüler muß hier den Beweis liefern, daß er die angeeignete Erkenntnis wirklich beherrscht.

Nun ist gewiß nicht zu leugnen, daß ein solcher echter Abstraktionsprozeß nach dem Gesetz der formalen Stufen verläuft, aber es fragt sich, ob umgekehrt die formalen Stufen immer mit einem Abstraktionsprozeß verbunden sein müssen, und das leugnet Gleichmann, und wie mir scheint mit Recht. Bei schärferem Zusehen erkennt man nämlich, daß sich auch die einfachsten Lernprozesse nach immer wiederkehrenden unverrückbaren Formen vollziehen. Man erkennt diese Formen auch da, wo von der Herausarbeitung eines abstrakten Satzes nicht die Rede sein kann. Der Satz: »In diesem Neste liegen 5 Eier« ist gewiß kein abstrakter Satz, aber wenn ein kleines Kind vor einem Nest mit 5 Eiern steht und es kommt allmählich zur Erkenntnis, daß 5 Eier darin sind, so liegt auch da schon eine ganze Reihe von Tätigkeiten des kindlichen Gehirns zu Grunde, und es ist durchaus nicht einzusehen, warum die Erkenntnis eines Kindes sich formell anders vollziehen soll als die des gereiften Forschers. Gleichmann führt folgendes Beispiel an:

»In der Naturkunde eines 4. Schuljahrs wurde das Kernhaus des Apfels besprochen. Der Lehrer hat den Apfel in 2 Teile zerschnitten und läßt die Fächer betrachten, um die Zahl derselben zu gewinnen. Ein Knabe gibt nun an: ‚Dies ist ein Fach, und das ist auch ein Fach, da ist auch noch eins, da auch und da auch.‘ Lehrer: Wieviel Fächer sind also da? ‚Zwei.‘ L.: Zähle! ‚Eins, zwei, drei, vier, fünf.‘ L.: Wieviel Fächer hat das Kernhaus? ‚Fünf Fächer hat das Kernhaus des Apfels.‘«

Was ist hier in dem Kinde vor sich gegangen? Der Knabe hatte die einzelnen Fächer gezeigt und richtig bezeichnet; er hatte Klarheit des Einzelnen. Aber eben nur das Einzelne war ihm klar, das bewies seine falsche Antwort über die Zahl der Fächer. — Jetzt veranlaßte der Lehrer zum Zählen, d. h. das Kind soll das Einzelne

wie zu einer Kette aneinanderreihen. Das Zählen der Fächer ist Assoziation des Einzelnen (2. Stufe). — Kaum ist das Zählen beendet oder die Kette fertig, so überblickt das Kind das Ganze, und der Totaleindruck kommt zum Ausdruck in dem Satz oder System: Fünf Fächer hat das Kernhaus.

Gleichmann bemerkt hierzu: »Freilich ist das keine Assoziation und kein System im Zillerschen Sinn; um eine »echte« Abstraktion handelt es sich dabei nicht. Aber sollte sich nicht doch in dem Bewußtsein des Kindes die Verallgemeinerung gebildet haben: So wie bei diesem Apfel, so ist es bei den andern auch, so ist es bei allen? Sollte die Durchschneidung und Untersuchung noch zweier oder mehrerer Äpfel nötig, unerläßlich sein, um in diesem Falle erst noch eine »echte« Abstraktion herbeizuführen? Ich meine es nicht. Vielmehr ist hier in zwiefacher Weise ein System gebildet worden, nämlich das konkrete: Dieses Kernhaus hat 5 Fächer, — mit Bewußtsein, durch beabsichtigte unterrichtliche Maßnahmen; und das abstrakte: Das Kernhaus der Äpfel hat 5 Fächer — ohne Bewußtsein davon und ohne darauf abzielendes unterrichtliches Verfahren. — Der betreffende Lehrer war ein Seminarist und hatte keine Ahnung davon, daß er das Kind zu einem Durchlaufen der drei ersten Stufen veranlaßt hatte.«

Ein anderes Beispiel Gleichmanns. Das Normalwort »Fisch« soll in der Elementarklasse geschrieben werden. Das erfordert ein häufiges Durchlaufen der formalen Stufen, z. B. bei jedem einzelnen Buchstaben. Es soll das »i« gelernt werden. 1. Klarheit des Einzelnen: Striche auf — ab — auf — Punkt (4 »Striche«). 2. Assoziation desselben: Die Reihenfolge ist festzustellen. Erst kommt: auf — dann: ab usw. Reihenbildung. 3. System: Zusammenhängende Darstellung (mittels Luftschreibens). 4. Methode: Ausführung des Buchstabens auf der Schiefertafel.

Dasselbe geschieht bei F und sch.

Sind die Buchstaben im einzelnen geläufig, dann ist

bezüglich des Wortes, des ganzen Wortes die erste Stufe erreicht (Klarheit des Einzelnen). Nun werden die Buchstaben zu einer Reihe verbunden (2. Stufe: Assoziation), an der Wandtafel; — dann wird auf einen verständigen Gebrauch der ganzen Reihe und Zusammenfassung des ganzen Wortbildes hingewirkt (mittels Luftschreibens): System; endlich folgt die 4. Stufe, die Methode oder Anwendung des geistig Aufgenommenen: Tafelschreiben des ganzen Wortes seitens der Kinder.

Wie ersichtlich, sind in dem vorliegenden Fall die formalen Stufen 4mal durchlaufen worden. Bei näherem Zusehen würde sich übrigens ergeben, daß ihre Anwendung noch öfter vor sich geht, indem sowohl der Lehrprozeß an der Wandtafel als auch das Luftschreiben und das Tafelschreiben ein Durchlaufen der formalen Stufen erfordert. Es würde aber zu weit führen, dies im einzelnen hier zu erörtern.

Von einer »echten« Abstraktion war auch hier nichts zu bemerken, und doch hat man den Eindruck, daß sich der Lernfortschritt in denselben festgefügten Formen vollzogen hat wie die Abstraktion des Satzes: Ein andres Antlitz, eh' sie geschehn ... usw.

Tatsächlich ist es auch derselbe Vorgang dort wie hier. Denn was geschah bei der Behandlung von Kains Brudermord und der verwandten Geschichten? Es wurde jede einzelne betrachtet und bei jeder wurde durch bloßes Anschauen gefunden: »Hier hat die Sünde zweierlei Gesicht, vor der Tat ein anderes als nach der Tat.« Dann wurde, wenn man es genau nimmt, einfach die Summe gezogen, aber ganz wörtlich ist das zu fassen, es wurden die einzelnen Beobachtungen addiert, und es hätte eigentlich nun heißen müssen: »In den 6 Geschichten, die wir betrachtet haben, hat die Sünde vor der Tat anders ausgesehen als nach der Tat.« Das ist die Wahrheit, die eigentlich gefunden worden ist. Nun besitzt aber der menschliche Geist den glücklichen Leichtsinn, daß er

im Handumdrehen eine Reihe von gleichen Beobachtungen verallgemeinert, und ehe man sich's versieht, heißt es nicht »in 6 Geschichten« sondern »in allen Geschichten«. Streng genommen dürfte man also gar nicht behaupten, daß hier eine Abstraktion stattgefunden hat. Es sind nur an 6 konkreten Geschichten Beobachtungen gemacht worden. Meinetwegen hat auch der recht, der sagt: es hat eine Abstraktion stattgefunden; dann aber bestand sie eben darin, daß man statt »6 Geschichten« behauptete »alle Geschichten«. Diese Art Abstraktion findet aber auch bei der Untersuchung der 5 Fächer des Apfels statt. Es müßte heißen: Das Kernhaus dieses Apfels oder dieser 6 Äpfel hat 5 Fächer. Statt dessen wird einfach gesagt: »Das Kernhaus des Apfels hat 5 Fächer.«

Doch genug davon. Es kam mir darauf an, zu zeigen, daß die sogenannte echte Abstraktion überhaupt keine Abstraktion, sondern nur eine rechnerische Ungenauigkeit ist, genau so wie die unechte.

Im zweiten Teil meiner Ausführungen möchte ich Gleichmanns Buch verlassen und zeigen, wie die formalen Stufen auch da Anwendung finden, wo man sie vielleicht erst recht nicht erwartet, nämlich in der vielgeschmähten »kirchlichen« Katechese, in der Predigt und in jeder debatteartigen Unterhaltung.

Ich beginne mit der kirchlichen Katechese. Schon bei einem oberflächlichen Einblick in die Literatur der heutigen Herbartianer begegnen wir einer großen Geringschätzung der kirchlichen Katechese. Ich habe den Eindruck: Wenn einer etwas wesentliches zu sagen hat, dann fängt er damit an, die Katechese zu kritisieren und an hr keinen guten Faden zu lassen; weiß aber einer nichts Gescheites, dann läßt er sich's wenigstens nicht nehmen, über die Katechese die ganze Schale seines Zornes auszugießen oder sie lächerlich zu machen, und das ist natürlich durchaus nicht schwer; es ist auch nicht

schwerer, als wenn *Haeckel* die Kirchenlehre lächerlich macht. Aber von jeher gilt es doch als wertvoller, die Position des Gegners daraufhin zu untersuchen, ob nicht etwas Brauchbares darin enthalten sei. Auch das ist auffällig, daß man fast durchweg so tut, als ob nur die Kirche die Hüterin der geschmähten Kunstkatechese sei, und als ob die Schule gar nichts mit ihr zu tun gehabt habe. Man begeht also zwei Ungerechtigkeiten. Erstens, man versteht unter Katechese von vornherein etwas Minderwertiges, und zweitens, man proklamiert als Vertreterin des Minderwertigen einfach die Kirche. Man hätte mehr daran denken sollen, daß in den vergangenen Jahrhunderten doch wohl auch manchmal eine gute Katechese gehalten worden ist. Daraus hätte man folgern müssen, daß auch in Katechesen richtige Grundsätze befolgt werden können. Und wenn vollends eine Katechese die kindlichen Gemüter ergreift, so hätte man daraus schließen müssen, daß sie auch auf der Höhe der Situation stehen kann, und daß zum mindesten nichts Lächerliches an ihr zu sein braucht.

Nehmen wir an, es solle über Matth. 5, 11 katechisiert werden. (Selig seid ihr, wenn euch die Menschen um meinetwillen schmähen und verfolgen.) Wer sagt denn, daß man sich dabei in abstrakte Erörterungen verlieren muß? Jeder geschickte Katechet wird sofort auf konkrete Stoffe eingehen. Er wird etwa von Stephanus anfangen und darauf eingehen, daß die Leute sein Angesicht sahen »wie eines Engels Angesicht«; er wird Akta 7, 55 heranziehen: Stephanus war voll des heiligen Geistes, sah gen Himmel, sahe die Herrlichkeit Gottes und Jesum stehen zur Rechten Gottes, er wird das herrliche Ende des Stephanus zum Bewußtsein bringen und sagen: So stirbt ein Märtyrer. Er wird das Beispiel des Petrus und Johannes heranziehen (Akta 5, 41 und 42: Sie gingen fröhlich von des Rates Angesicht, daß sie würdig gewesen waren usw. Und sie hörten nicht auf, alle Tage zu lehren...). Was hindert den Katecheten, in

dieser Weise die Kinder von einem Gemälde zum anderen zu führen, von Paulus und den Märtyrern in Rom, von Huß und Luther, von den Salzburgern und den Hugenotten zu reden?

Und was ist das, wenn der Katechet den Schleier von den fast vergessenen Bildern abhebt und die Kinder in die Betrachtung derselben sich versenken läßt. Das ist Vertiefung, Klarheit des Einzelnen und nichts anderes. Und was ist das, wenn der Katechet ein Bild an das andere reiht und die Kinder sehen läßt, wie bei all den Märtyrern die Gesichter geleuchtet haben? Das ist Assoziation. Und was ist das, wenn nun der Katechet sagt: Seht, das hat Jesus gemeint mit dem Wort: Selig seid ihr.. —? Das ist die Zusammenfassung *Reins* oder das System Herbarts und Zillers. Und was ist das, wenn nunmehr der Katechet den Blick der Kinder auf ihre kleinen Leiden lenkt, wenn er die gewonnene Erkenntnis für das Leben der Kinder verwertet? Das ist Reins »Anwendung« oder Herbarts und Zillers »Methode«.

Genau so wie bei dieser Katechese die Herbartschen Stufen durchlaufen werden, genau so ist es bei allen übrigen Katechesen auch möglich. Ja, es ist sogar notwendig. Wenn die Katechese gut sein soll, so muß der Katechet sofort auf konkrete Stoffe zu sprechen kommen. Er muß für den Satz, den er herauskatechisieren will, Anschauungsmittel heranziehen, er muß jedes einzelne zur Klarheit bringen, er muß schon um der Einheitlichkeit willen das einzeln Geschaute assoziieren, er muß dann den Satz, um den es sich handelt, herausheben (nicht abstrahieren, aber unterstreichen) oder zum System erheben und er wird dann die Kinder anleiten, das Gelernte selbständig zu verwerten (Anwendung oder Methode).

Ich hörte einmal, wie ein alter Pfarrer wegen seines Konfirmandenunterrichts gerühmt wurde. Er sei die ganze Stunde hindurch in Schlafrock und Pantoffeln und mit der langen Pfeife vor den Kindern auf und ab gegangen

und habe ihnen Geschichten erzählt, meist aus seinem eignen Leben. Das sei so schön gewesen, daß das Ende der Stunde immer zu früh gekommen sei. Ich kann das sehr wohl nachfühlen. Jener alte Pfarrer hat sich um die formalen Stufen kaum gekümmert. Er hatte eine reiche Lebenserfahrung und die rechte Art mit Kindern umzugehen und brauchte weiter nichts. Und doch glaube ich, daß seinem Unterricht die formalen Stufen zu Grunde lagen. Er erzählte nämlich einzelne konkrete Fälle aus seinem Leben. Bei jeder einzelnen Geschichte stand vor den Augen der Kinder klar und lebenswarm, in scharfen Umrissen ein Bild (Stufe der Klarheit). Weiter: es wurde eine Geschichte an die andere gereiht, natürlich Geschichten mit dem gleichen geistigen Gehalt (Stufe der Assoziation). Es kam ferner der gleiche Gehalt der Geschichten den Kindern ganz von selbst zum Bewußtsein; sie hätten den Inhalt, auf den es ankam, sofort in einem Satz ausdrücken können (System). Es fehlte endlich wohl nicht an einigen ermahnenden Schlußworten — wenn sie überhaupt nötig waren —!—, um den Kindern einen Wink für das praktische Leben zu geben (Methode).

Ich wende mich nunmehr der Predigt zu. Jene Katechese über die Seligkeit der Märtyrer könnte ohne weiteres auch als Predigt verwendet werden, wenigstens würde die Art der Beweisführung ganz der in der Katechese entsprechen können. Man verlangt von einer Predigt, daß sie anschaulich sei. Das ist aber nur dadurch möglich, daß man ein Anschauungsmittel nach dem anderen vorführt. Um der Einheitlichkeit des Grundgedankens willen müssen es solche sein, die wirklich zusammen gehören. Sie haben aber nur den Zweck, eine Wahrheit zu illustrieren, und die Heraushebung jener Wahrheit hat nur den Zweck, Anwendung im praktischen Leben zu finden. Diesem Verfahren liegen aber wieder die 4 Stufen zu Grunde.

Nehmen wir an, der Pfarrer will in der Predigt zeigen, daß die Lüge das gegenseitige Vertrauen zerstört. Das

wäre etwa ein Predigtteil. Ich meine, die erste Aufgabe wäre dann, einen bestimmten Fall vorzuführen, aus dem hervorgeht, wie einmal eine Lüge das Vertrauen der Betroffenen zerstört hat. Dieser bestimmte Fall kann eine wahre oder erdachte Geschichte oder eine als tatsächlich angenommene Situation sein, das ist einerlei, aber Ursache und Wirkung muß den Hörern klar vor Augen stehen. An diese erste Geschichte oder erdachte Situation schließen sich andere vielleicht ganz verschiedene Situationen an, konkrete Einzelfälle, die aber die gleiche Wirkung der Lüge vor Augen stellen (Klarheit und Assoziation). Kommt dann aus der Betrachtung jener Einzelfälle heraus die Wirkung der Lüge zum klaren Bewußtsein, so ist die 3. Stufe, das System, erreicht. Zieht endlich der Hörer aus der gewonnenen Erkenntnis die Konsequenzen für seine besonderen Verhältnisse, vielleicht nur durch einen Wink des Predigers, so ist auch die 4. Stufe erreicht, die Methode oder Anwendung.

Dasselbe Durchlaufen der formalen Stufen vollzieht sich bei jedem anderen Predigtteil auch, denn jeder will eine bestimmte Wahrheit an den Hörer heranbringen. Ich glaube wenigstens: So wie die ganze Predigt nur e i n e n einheitlichen Grundgedanken durchführen sollte, so sollte jeder Predigtteil nur e i n e n engeren Gedanken behandeln, nur e i n e Wahrheit illustrieren. Aber dieses Illustrieren ist unbedingt notwendig und ebenso die Durchführung der 4 Stufen. Es ist nicht einzusehen, warum den Hörern in der Kirche eine Wahrheit formell anders zum Bewußtsein kommen soll als den Kindern in der Schule. Sind die formalen Stufen hier nötig, so sind sie es dort auch. Daß die Leute in der Kirche meist geistig reifer sind, macht keinen Unterschied, der psychologische Prozeß der Stoffaufnahme bleibt derselbe. Sind die formalen Stufen gültig für 6jährige Kinder und für 14jährige, so sind sie auch gültig für Erwachsene. Oder soll die Unterrichtsform (hier Predigt, dort Frage und Antwort) den Weg geistiger Vermittelung modifizieren? Das ist auch nicht

denkbar, denn daß in den Unterricht Fragen eingestreut werden, manchmal viele, manchmal gar keine, ändert an dem Kern der Sache nichts. — Ich glaube, es würden viele Predigten bedeutend gewinnen, wenn man mehr daran denken wollte, daß für die Predigt genau dieselben methodischen Grundsätze gelten wie für den Unterricht. Es sind schon recht viele Lehr-Präparationen erschienen, die streng nach den formalen Stufen durchgeführt sind, aber es denkt niemand daran, dieselbe Genauigkeit und dieselbe reinliche Scheidung auch von Predigten zu verlangen.

Was von der Predigt gilt, das gilt natürlich auch von jeder anderen Rede, mag es eine gerichtliche Rede sein oder eine Begrüßungsrede oder ein Toast. Das Beste geht verloren, wenn es nicht in der richtigen Weise gesagt wird. Es gilt das aber auch von den einfachsten Reden, die gehalten werden, nämlich von dem debatteartigen Gespräch, dem ich mich nunmehr zuwenden will. Jeder Debattierende will seinem Gegner eine bestimmte Überzeugung beibringen, er will ihm eine Erkenntnis erschließen, die er selbst hat oder zu haben glaubt und die er bei dem Gegner vermißt. Gewöhnlich fängt man nun die Sache nicht ganz richtig an, man sucht den Gegner zu überreden, statt ihn zu überzeugen. Man setzt einfach in abstrakter Weise die eigne Ansicht auseinander und wundert sich dann, wenn der Gegner trotzdem noch andrer Meinung ist. Man sollte daran denken, daß eine Überzeugung bei dem Gegner nur dann entstehen kann, wenn ihm die Möglichkeit geboten wurde, aus einer Reihe von konkreten Anschauungen das ihnen Gemeinsame zu »abstrahieren«. Dazu ist aber eben erforderlich, daß man solche konkrete Anschauungen vorführt und auf diese Weise den Gegner zu eigner Denkarbeit veranlaßt. Wenn der Gegner nicht selbst den Denkschluß aus dem ihm dargebotenen konkreten Stoff vollzieht, dann hilft alles Reden und Überreden nicht das Geringste. Man kommt also auch hier wieder zu dem Schluß, es gibt keine regelrechte Debatte ohne die formalen Stufen.

Ich hoffe, es wird nicht als eine Entweihung angesehen, wenn ich sage: die berühmteste und zugleich vorbildlichste Debatte haben wir in einigen Gleichnissen Jesu. Die Pharisäer und Schriftgelehrten hatten darüber gemurrt, daß Jesus mit den Sündern, den verlorenen Söhnen Israels verkehre. Daraufhin zeigt ihnen Jesus: Wenn ein Schaf verloren war und der Hirt findet es wieder, dann ist große Freude. Wenn ein Groschen verloren war und er wird wiedergefunden, dann ist große Freude. Wenn ein Sohn verloren war und er wird wiedergefunden, dann ist große Freude. — Ich frage: Was ist hier geschehen? Jesus hat drei Situationen zur klaren Anschauung gebracht. In jedem einzelnen Fall sagen die Zuhörer: Ja, da ist die Freude groß — (Stufe der Klarheit). Weiter: Jesus hat drei Geschichten mit dem gleichen geistigen Inhalt aneinandergereiht. Die Ähnlichkeit fällt sofort auf, es ist, als ob man eine Kette mit drei Gliedern vor sich sähe — (Stufe der Assoziation). Drittens: Durch das oben erwähnte Gesetz der Verallgemeinerung einzelner Beobachtungen ist der Satz: »Immer ist große Freude, wenn etwas wiedergefunden wird« stillschweigend zum Bewußtsein gekommen; Jesus hätte das auch sagen können, aber es war nicht nötig — (System). — Nun greift Jesus nach und sagt: Auch hier handelt es sich um Verlorene und Wiedergefundene, also muß auch hier die Freude groß sein. Das heißt mit anderen Worten, Jesus sagt: Wendet die gefundene Wahrheit an auf unseren vorliegenden Fall. Mußte es dort heißen: bei dem Hirten, bei der Frau, im Vaterhause ist große Freude, so muß es hier heißen: Im Himmel ist große Freude — (Stufe der Anwendung oder der Methode).

Daß in der plastischen Ausmalung des Bildes vermittelst weniger Striche die Stufe der Klarheit und in der Aneinanderreihung ähnlicher Geschichten die Stufe der Assoziation liegt, ist nicht zu leugnen. Ebensowenig kann bestritten werden, daß vor dem »Also wird auch« d. h. vor der Stufe der Anwendung ein allgemeiner Satz

zum Bewußtsein der Hörer gekommen sein muß. Daß dieser nicht dasteht, tut nichts zur Sache, er liegt eben zwischen den Zeilen. Der Satz müßte eigentlich lauten: In den angeführten Fällen ist natürlich große Freude. Er bekommt im selben Augenblick stillschweigend die Form: In allen solchen Fällen ist erfahrungsgemäß große Freude. Und nun: von diesem allgemeinen Satz, von diesem System aus, kann mit unwiderstehlicher Gewalt die Anwendung erfolgen: Also wird auch im Himmel Freude sein usw. Von der Freude über ein wiedergefundenes Schaf kann nicht unmittelbar auf die Freude über den wiedergefundenen Sünder geschlossen werden. Scheinbar freilich, aber in Wirklichkeit hat sich ein allgemeiner Satz unvermerkt dazwischen geschoben. Das müssen wir beim Verständnis des Gleichnisses und seines Verhaltens zu den formalen Stufen wohl im Auge behalten.

Aber wie ist mir denn — könnte jemand einwenden — steht nicht gleich am Schlusse des ersten Bildes vom verlorenen Schaf die Anwendung: Also wird auch Freude sein ...? Ganz recht, die formalen Stufen werden eben nicht nur im Verlauf der drei Gleichnisse zusammengenommen durchlaufen, sondern ebensogut bei jedem einzelnen Gleichnis. Jesus hätte sich gewiß auch mit dem Gleichnis vom verlorenen Schaf begnügen können. Die Antwort wäre dann nicht so nachdrücklich gewesen wie jetzt, aber genügend und abgeschlossen ganz gewiß. Der Satz, der nachzuweisen war, wäre auch so den Hörern klar geworden. Wie sind denn nun die formalen Stufen im Einzelgleichnis unterzubringen? Machen wir uns die Sachlage klar. Jesus erzählt, wie der Hirt das Schaf sucht, findet, sich über das Gefundene freut und seiner Freude Ausdruck gibt. Das ist die Stufe der Klarheit, d. h. ein Einzelereignis, ein spezieller Vorgang ist zur klaren Anschauung gelangt, so zunächst, als hätte Jesus gesagt: Es war einmal ein Hirte, der hatte 100 Schafe usw. Nun fährt Jesus fort: Also wird auch

im Himmel Freude sein... Ich frage: Kann man denn von einem einmaligen Ereignis so sicher und selbstbewußt auf alle Fälle schließen? Kann man von der Freude des Hirten einfach auf die Freude im Himmel schließen? Wenn das nicht angängig ist, nun so muß offenbar noch mehr als ein Einzelereignis zum Bewußtsein gekommen sein, und so ist es auch. Das Wiederfinden von Schafen und die Freude darüber war den Hörern Jesu etwas sehr Geläufiges. Jesus konnte ohne weiteres sagen: Das wißt ihr ja aus häufiger Erfahrung, wie ein Hirte in solchem Fall sich freut. Es ist demnach eine ganze Reihe von Erfahrungen oder Einzelereignissen zum Bewußtsein oder zur Anschauung gebracht worden. Mit dem Vorgang, den Jesus plastisch dargestellt hat (Klarheit), sind noch andere von den Hörern erlebte Fälle klar geworden. Sie sind so klar geworden, als hätte sie Jesus der Reihe nach erwähnt. Erlebtes taucht ja im Augenblick auf und wird zum farbigen Bild, es ist demnach eine ganze Kette von Gliedern entstanden, es ist die Stufe der Assoziation erreicht: Die Zuhörer sagen sich: Ja, in dem und dem Fall war auch große Freude. Im nächsten Augenblick heißt es: »Immer macht das Finden eines Schafes Freude« und im nächsten Augenblick hat der Satz die Form bekommen: »Immer ist Freude, wenn man etwas Wertvolles wiederfindet,« und das System ist fertig. Die spontane Erreichung der Systemstufe ist bei dem Hinweis auf bekannte Vorgänge des Alltagslebens so selbstverständlich, daß ein Aussprechen des Satzes Wortvergeudung wäre. Jesus spricht ihn also nicht aus — die Hörer aber haben ihn sich selbst gesagt — und bringt sofort die Anwendung auf den Fall, um den es sich augenblicklich handelt. (Also wird auch ... Methode.)

In derselben Weise wiederholen sich die formalen Stufen bei dem Gleichnis vom Groschen und Sohn und bei jedem anderen Gleichnis, mag es erzählende oder nicht erzählende Form haben.

Greifen wir ein Gleichnis letzterer Art heraus. Jesus will nachweisen, daß es überflüssig sei, ängstlich um Nahrung und Kleidung zu sorgen. Er argumentiert so: Seht die Vögel, man merkt nicht die geringste Sorge an ihnen, und doch werden sie ernährt. Seht die Lilien, sie sorgen nicht und tun nichts, und doch haben sie, was sie brauchen und noch mehr. Hier sind Bilder gemalt worden, das bedeutet »Klarheit«. Es sind zwei Bilder mit gleichem Gehalt vorgeführt, das bedeutet »Assoziation«. Es entstehen vielleicht in den Hörern noch einige verwandte Erfahrungsbilder, die den Eindruck verstärken, und dadurch bildet sich in ihnen das Bewußtsein: Ja, es ist immer Hilfe da, auch wo man nicht ängstlich sorgt (System). Und nun sagt Jesus: Also wird doch wohl auch für euch gesorgt werden. Das ist die Anwendung des Gelernten auf die Verhältnisse der Hörer (Methode).

Ich will noch an ein paar Gleichnissen zeigen, wie natürlich und deutlich in ihnen die formalen Stufen zum Ausdruck kommen, will sie aber der Kürze halber gleich mit Rücksicht auf dieselben erzählen. Z. B.: Matth. 7, 9—11. Wird ein Vater um Brot gebeten, so gibt er Brot und keinen Stein, und wird er um Fisch gebeten, so gibt er Fisch und keine Schlange (Klarheit und Assoziation). Ein Vater gibt immer Gutes (System). Nun so wird auch der himmlische Vater Gutes geben (Anwendung). Oder: Matth. 5, 15—16. Wenn man ein Licht anzündet, dann stellt man es nicht unter einen Scheffel (Ausmalung zum Zweck der Erhöhung der Klarheit), sondern auf einen Leuchter (Klarheit). Nicht wahr, so habt ihr es an euerm Vater gesehen, auch an eurer Mutter, an eurer älteren Schwester, so habt ihr selber es gestern gemacht (Assoziation der Einzelerfahrungen). Ja, so macht man es immer. Immer gebraucht man ein Licht und jeden anderen Gegenstand, so wie es am zweckmäßigsten ist (System). Nun so tut auch im vorliegenden Falle so. Stellt auch ihr euer Licht hoch, so daß es weithin leuchte (Methode).

Ich gehe zu einigen erzählenden Gleichnissen über. Jesus mag wohl gefragt worden sein, wie es komme, daß der Erfolg seiner Predigt so gering sei. Da erzählt Jesus: Es war einmal ein Mann, der ging aus zu säen. Manches fiel auf den Weg, manches auf das Steinige, manches unter die Dornen und manches auf gutes Land (Klarheit). Daß so etwas vorkommt, wißt ihr ja aus Erfahrung. Es wird euch im vorigen Jahr selbst so gegangen sein, und heuer wieder, und euerm Nachbar auch (Assoziation der Einzelerfahrungen). Es geht überhaupt immer so, nur von einem Teil kann man Ernte erwarten, ein großer Teil des Samens geht verloren. (Man muß, um das zu verstehen, mit den morgenländischen Bodenverhältnissen und mit der dortigen Art der Bestellung vertraut sein, in Deutschland ist das Bild ein anderes.) So geht es mit dem Samen und mit vielem andern auch, es ist überhaupt so (System). Nun, so ist es auch im vorliegenden Fall, auch von der Predigt geht viel verloren (Methode).

Matth. 13, 24. Die Jünger haben vielleicht gefragt, warum Gott die Bösen nicht mit Feuer und Schwert vertilge. Da erzählt Jesus: Es war ein Mann, der hatte seinen Acker in bester Weise bestellt, aber er hatte einen Feind, einen bösen Nachbar, der säte Unkraut zwischen den Weizen. Nun ging beides auf. Die Knechte schlagen vor, daß das Unkraut ausgejätet wird, aber der Herr sagt: Nein, auf daß ihr nicht zugleich den Weizen ausrauft. Lasset beides, Weizen und Unkraut wachsen. Dann sollen die Schnitter aus dem breitliegenden Getreide das Unkraut auslesen und in Bündel binden und verbrennen, den Weizen aber in die Scheune sammeln (Klarheit). Macht ihr es auch so? Auch eure Nachbarn? (Assoziation). Natürlich, ihr macht es immer so, ihr wißt: Mit der Trennung von Gutem und Schlechtem wartet man bis zur Ernte (System). Nun, es handelt sich hier um den gleichen Fall, Gott tut nichts anderes, als was ihr in solchem Fall zu tun pflegt und für das einzig richtige haltet, er wartet bis zur Ernte (Methode).

So läßt jedes Gleichnis die formalen Stufen sonnenklar erkennen, es besteht formell aus nichts anderem als aus den Stufen. Die Gleichnisse müssen nicht etwa im Unterricht nach den formalen Stufen »behandelt« werden, sie sind ja selbst schon die Stufen in ihrer richtigsten Anordnung und Anwendung, jedes Gleichnis ist an sich schon ein Unterricht im Herbartschen Sinn. Und da hat man sich mit den Gleichnissen gequält und hat gefragt: Wie kann man auf sie die Stufen anwenden? Man hat den Wald vor Bäumen nicht gesehen.

Aber wie ist denn das möglich, daß die Herbartianer, die mit lobenswertester Gründlichkeit und unermüdlichem Eifer die verschiedensten Unterrichtsfächer den formalen Stufen erschlossen haben, die Geschichte, die Erdkunde, die Raumlehre, das Rechnen, Zeichnen, Singen, wie ist es möglich, daß dieselben Herbartianer gerade vor den Gleichnissen Halt machen, daß sogar ein *Ziller* erklärt, hier sei die Gliederung nach den formalen Stufen ausgeschlossen? Dieselbe Schranke wird ja auch vor der Bergpredigt, vor dem Katechismus und vor allen Geschichten mit vorwiegend lehrhafter Tendenz errichtet, und wir haben oben bei der Besprechung der Katechese gesehen, wie leicht sich die Behandlung z. B. eines Bibelspruches nach allen Regeln Herbartscher Pädagogik ermöglichen läßt. Aber daß auch die Gleichnisse, die plastischen, schönen Ausdrucksformen der formalen Stufen von einem vernünftigen Unterricht ausgeschlossen sein sollen, daß sie nur sozusagen aus Pietät gegen Jesus bloß in erklärender und paränetischer Weise »durchgenommen« werden sollen, erscheint das nicht als der reine Hohn? Ist es nicht wunderbar, daß *Richard Staude*, der in seinen Präparationen zu den biblischen Geschichten die formalen Stufen mit großer Meisterschaft und spielender Leichtigkeit anwendet, gerade bei den Gleichnissen in die ärgste Verlegenheit gerät? Und nun kommt *Bötte* (Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer &

Mann], 1902) und sagt: Das hast du davon, warum läßt du nicht die Finger von den Gleichnissen, wärest du doch Ziller gefolgt, der sagt ja klar und deutlich, solche Dinge wie die Gleichnisse lassen sich das nicht gefallen, sondern nur die wirklich kulturhistorischen Stoffe. Aber da muß ich nun Staude recht geben, er hatte das sehr richtige Gefühl, daß die schönen Gleichnisse Jesu doch auch in einen regelrechten Herbartschen Unterricht gehören. Also wo ist die Lösung dieses Rätsels? Sie liegt darin, daß man das Wesen des Gleichnisses völlig verkannt hat, daß man in ihm etwas Geheimnisvolles suchte und daß man glaubte, dieses Geheimnisvolle müsse gedeutet werden. Freilich geben die Deutungen zu den Gleichnissen vom viererlei Acker und vom Unkraut unter dem Weizen (Matth. 13, 11 ff. und Matth. 13, 36 ff.) zu diesem Glauben einen nur zu wohl begründeten Anlaß. Aber man ist seit einer Reihe von Jahren zu einem besseren Verständnisse des Gleichnisses gekommen. Lic. Dr. *Jülicher* hat dem Gleichnis einmal ganz gründlich ins Gesicht geleuchtet und hat gefunden, daß es auch nicht eine Spur von Geheimnisvollem enthält, das irgendwie gedeutet werden müßte, daß es im Gegenteil ein rhetorisches Mittel ist, durch das man den Satz, den man nachweisen möchte, so deutlich und anschaulich wie nur möglich machen will. Jülicher hat in seinem Buch »Die Gleichnisreden Jesu« (Freiburg i. B., J. C. B. Mohr, 1888) gezeigt, daß Gleichnisse seit alten Zeiten gebraucht worden sind, immer da, wo jemand sich recht deutlich ausdrücken wollte, und daß die Gleichnisse Jesu genau auf derselben Linie liegen. Wir selbst verwenden ja auch fort und fort Gleichnisse zu demselben Zweck der Verdeutlichung dessen, was wir sagen wollen, nur so, daß wir selten die großartige Schönheit und Kraft der Parabeln Jesu erreichen. Es würde natürlich viel zu weit führen, wenn ich hier auf das Wesen des Gleichnisses näher eingehen wollte; ich verweise auf das Jülichersche umfangreiche Buch, in dem diese Frage

meines Erachtens ein für allemal entschieden ist. Wer sich kurz über die Resultate des Buches orientieren will, den bitte ich, in meinem Buche »Die Beeinflussung der Seele in Predigt und Unterricht«, Leipzig, Strübig, 1903, S. 86—96 nachzulesen. Ich bin überzeugt, daß man über die Gleichnisse schon längst ins Klare gekommen wäre, wenn nicht die beiden »Deutungen« im Matthäus-Evangelium ständen, und wenn nicht die Evangelisten geglaubt hätten, Jesus habe nur die Jünger in alle Geheimnisse einweihen, dem Volk aber die Hauptsache verbergen wollen. Man sehe sich doch einmal bei *Homer*, bei *Luther*, *Shakespeare*, *Goethe* nach Gleichnissen um, man findet sie in großer Fülle, wir werden stets finden, daß ein Satz illustriert werden soll, nicht verdunkelt. Der Urheber des Gleichnisses will recht viel Licht auf seine Beweisführung oder auf seine Gedanken fallen lassen, darum beleuchtet er die Wahrheit, um die es sich handelt, durch Vorgänge aus anderen Gebieten und sagt dann: Wie es in allen diesen Fällen ist, so ist es auch hier. Diese Erkenntnis ist ja wie gesagt noch jung, aber sie scheint auch noch recht wenig verbreitet zu sein, und doch ist sie für eine richtige Behandlung der Gleichnisse im Unterricht unentbehrlich.

Bötte erwähnt auf S. 19 seines Buches auch das »Gleichnis« vom Pharisäer und Zöllner. Er scheint zu merken, daß zwischen diesem Gleichnis und dem vom großen Abendmahl ein Unterschied besteht, will aber auch für den »Pharisäer und Zöllner« die formalen Stufen nicht gelten lassen. Bötte sagt, die beiden seien nur Typen. Nun ja, typische Gestalten sind es gewiß, sie sind so recht aus dem damaligen Leben gegriffen. Aber gemeint sind doch Einzelpersonen. Jesus wird nicht gemeint haben, daß alle Pharisäer selbstgerecht und alle Zöllner so demütig sind. Jesus will wirklich nur von zwei Personen etwas erzählen, genau so gut wie er im »Gleichnis« vom barmherzigen Samariter nur von einem Samariter erzählt, im »Gleichnis« vom reichen Narren

nur von einem solchen Menschen und im »Gleichnis« vom reichen Mann und vom armen Lazarus nur von einem reichen und einem armen Mann, nicht von den Reichen und den Armen. Es wird eine einfache Geschichte erzählt, gerade so, als wäre sie wirklich passiert. Und die Geschichte verläuft so, daß sich einem ein bestimmter Gedanke aufdrängt, ein Urteil. So drängt sich bei dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter der Gedanke auf: Der Mann hatte das Herz auf dem rechten Fleck, oder: es ist doch etwas Schönes um die Barmherzigkeit, oder: jetzt weiß ich, wer mein Nächster ist. Die Geschichte ist gar kein Gleichnis, sondern es wird einfach von einer barmherzigen Tat erzählt oder ein Beispiel barmherziger Liebe gegeben. Daher nennt *Jülicher* die vier letztgenannten »Gleichnisse« Beispielerzählungen. So haben wir in der Geschichte vom Pharisäer und Zöllner ein Beispiel selbstgerechter und demütiger Gesinnung. Es drängt sich das Urteil auf: Nur die Demut kann Gott gefallen, Hochmut muß ihm zuwider sein. So gibt Jesus in der Erzählung vom reichen Narren ein Bild von dem Hängen an sinnlichen Gütern, am Reichtum. Es drängt sich das Urteil auf: Es ist töricht, sein Glück auf die vergänglichen Güter zu bauen.

Wie wird sich nun die Beispielerzählung zu den formalen Stufen verhalten? Das Gleichnis deckt sich formell mit ihnen. Ist es hier auch so? Wir wollen zusehen. Jesus erzählt z. B.: Es war ein reicher Mann, des Feld hatte wohl getragen usw. Es folgt das Selbstgespräch, man hört und sieht den Mann, so plastisch ist alles. Aber Gott sprach: Du Narr, diese Nacht wird man deine Seele von dir fordern; und weß wird es sein, das du bereitet hast? Damit ist die Geschichte zu Ende, das Bild ist fertig, und damit ist die Stufe der Klarheit erreicht. Nun fährt Jesus fort: Also geht es, wenn jemand Schätze sammelt und ist nicht reich in Gott. Also geht es — kann man das so ohne weiteres sagen? Könnte das ein Säugling sagen, voraus-

gesetzt, daß er der Geschichte mit Verständnis hätte folgen können? Nein, der Säugling könnte nur sagen: So ist es hier, in dieser Geschichte zugegangen. Warum kann denn Jesus und warum können mit ihm die Hörer sagen: Also geht es ...? Ganz einfach deshalb, weil sie die Erfahrung haben, daß es immer so zu gehen pflegt. Ob ihnen ganz bestimmte ähnliche Geschichten vorschweben oder nicht, ist gleichgültig, sie haben jedenfalls durch die mannigfachen Erfahrungen ihres Lebens den Gesamteindruck, daß es so zugeht. Es sind vielleicht auch ähnliche Erfahrungen den Hörern zum Bewußtsein gekommen, sie haben sich vielleicht gesagt: Ganz recht, als der und der starb, ist's ebenso gewesen (Assoziation); aber das ist gar nicht unbedingt nötig, die Geschichte ist so lebenswahr, und die Assoziation derselben mit den Einzelerfahrungen vollzieht sich so rasch und leicht, daß diese letzteren gar nicht nach ihrem Urteil gefragt zu werden brauchen, wenigstens nicht einzeln. Aber abgegeben haben sie ihr Urteil doch, ganz stillschweigend. Jede ist tätig gewesen und hat gesagt: Ja, ja, so ist's in meinem Fall auch gewesen. Es ist also durch Jesu Erzählung eine ganze Reihe von Erfahrungen gleicher Art geweckt worden (Assoziation). Nun kommt wieder die Verallgemeinerung, und die lautet: So geht es immer (System), und endlich sagen sich die Hörer: auch im vorliegenden Fall (in dem Erbstreit der beiden Brüder [Luk. 12, 13]) wird es so gehen, oder auch bei uns, wenn wir unser Herz an die irdischen Güter hängen (Methode).

Ich will wieder einmal annehmen, Jesus habe die Geschichte im Unterricht nach den formalen Stufen behandeln wollen, und zwar so, daß diese recht deutlich hervortreten. Dann hätte er etwa so erzählt: Es war einmal ein reicher Mann usw., Selbstgespräch, dann die Stimme Gottes: Du Narr, diese Nacht wird man deine Seele von dir nehmen, und was wird es sein, das du gesammelt hast? (Klarheit). Ihr habt gewiß einmal einen ähnlichen Fall erlebt. Da hat einer eine Menge Geld

zusammengescharrt, und wie er dachte, er könnte es sich nun recht bequem machen, ist er gestorben. Seht, so ging es auch in dem und dem Fall (Assoziation). Ja seht, so geht es immer: Wer sein Glück im Geldsack sucht, der wird einmal aus allen Himmeln fallen, das Ende ist allemal traurig (System). Was meint ihr denn nun, worauf wollt ihr euer Glück bauen? (Methode).

Wie aus Vorstehendem ersichtlich ist, hat die Beispielerzählung keine so straffe Beweisführung wie das Gleichnis, weil eben nur ein Einzelfall vorgeführt wird, aber mit diesem erwacht die Erinnerung an verwandte Fälle und die gemeinsame Betrachtung ergibt den allgemeinen Satz. Auch die Wirkung der Beispielerzählung beruht darauf, daß sie die formalen Stufen enthält. Ja wir können getrost sagen wie beim Gleichnis, sie selbst ist eine Darstellung der formalen Stufen, nur dem ganz äußerlichen Anschein nach wird die Stufe der Assoziation übergangen.

Ich fasse die Ergebnisse zusammen. Das Großartige an Herbarts Entdeckung liegt darin, daß er das Gesetz gefunden hat, nach dem aller geistiger Fortschritt sich vollzieht. Ob dieser durch eigenes Nachdenken oder durch Unterricht oder durch weltliche oder geistliche Rede oder durch debatteartige Unterhaltung erfolgt, ob er in den einfachsten und kindlichsten oder in den höchsten Erkenntnissen besteht, ist gleichgültig, die formalen Stufen liegen allem geistigen Fortschritt zu Grunde. Die Katechese ist nicht eine besondere Art des Unterrichts. Sie vollzieht sich, wenn sie gut ist, genau nach den formalen Stufen, und es gibt keinen Grund, sie von irgend welchem anderen Unterricht zu unterscheiden. Die formalen Stufen sind nicht auf die kulturhistorischen Stoffe beschränkt; vollends die Gleichnisse in erzählender und nicht erzählender Form sowie die Beispielerzählungen sind selbst Darsteller der formalen Stufen, nur müssen sie ihrem wahren Wesen nach erkannt werden.

Vorbereitung auf den Unterricht.

Ein methodischer Beitrag
zu
Lehrplan und Lehrverfahren.

Von

Emil Zeißig,
Seminaroberlehrer in Annaberg in Sachsen.

Pädagogisches Magazin, Heft 278.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Herrn

Schulrat Schwerdtner,
Direktor des Königlichen Lehrerseminars in Annaberg,

mit dankbarem Herzen
gewidmet

vom Verfasser.

Vorwort.

Mit einem weltbewegenden und nagelneuen didaktischen Problem wollen sich die folgenden Ausführungen nicht befassen. Nur eine uralte, aber — wie jeder Schulmann weiß — ungemein wichtige und schwere Frage soll erwogen werden, die die ganze Lehrertätigkeit umfaßt und darum schon so oft ventiliert worden ist, aber theoretisch wie praktisch nicht immer rechte Beantwortung gefunden hat. Daher ist es gewiß nicht unberechtigt, sie aufs neue aufzuwerfen, über sie nachzudenken und die in Praxis und Literatur gewonnenen Erfahrungen auszusprechen. Aber ausdrücklich sei bemerkt, daß meine schlichten Darlegungen nicht für Gleichgültige und Fertige, sondern lediglich für Suchende und Werdende bestimmt sind.

Unsere Schularbeit setzt sich zusammen aus einer Unsumme von Kleinigkeiten, die aber in ihrer Gesamtheit Großes und Gutes ergeben. Treue im Kleinen macht die Schule groß. Und der vielgliedrigen Kleinarbeit will auch diese Abhandlung »förderlich und dienstlich sein«; sie möchte an ihrem Teile »bessern und behüten helfen«.

Annaberg, am 7. November 1905.

E. Zeißig.

Inhalt.

»Fang alles an mit Wohlbedacht.«
(Logau.)

»Das Künstlerische in uns ist das Wichtigste im Unterricht und seine Pflege die beste ‚Präparation'.« (*Scharrelmann*, Herzhafter Unterricht.)

Was der Lehrer tut, das tue er bewußt, Schritt um Schritt, so daß seine Arbeit nicht auf das Niveau eines toten Mechanismus herabsinkt, nicht dem prüfenden Blicke nur als handwerksmäßig geübte Routine erscheint. Das Unterrichten ist an allen Schulgattungen, niederen wie höheren,[1]) eine überaus schwere Kunst,[2]) die sich wie jede andere wahre Kunst — selbst beim pädagogischen Genie — nach Gesetzen zu richten hat. Die wissenschaftlich begründete Lehrtätigkeit setzt

1. Vertiefung in die Geheimnisse des Lebens und der Entwickelung der Seele, also in »die ewigen Gesetze der Menschennatur« *(Pestalozzi)*, und

2. in die Werke von Meistern der Schule voraus. Die Kunst des Lehrers in der Schule besteht nun darin, die allgemeingültigen Grundsätze auf die so unendlich mannigfaltigen Unterrichtsstoffe anzuwenden, jede didaktische Maßnahme dem Erziehungs- und Unterrichtsziele

---

[1]) Welcher berechtigte Unterschied dürfte denn z. B. zwischen der methodischen Behandlung zehnjähriger Volksschüler und ebenso alter Gymnasiasten gemacht werden?

[2]) Die Anschauung, daß das »Schulehalten« in der Volksschule auch eine Kunst sei, ist selbst in gelehrten Kreisen nicht allgemein verbreitet.

dienstbar zu machen und der jeweiligen Entwickelungsstufe des Kindes anzupassen. Der Lehrer kann darum seine Schularbeit bloß denkend verrichten.[1])

Jedoch nur der geborene und gottbegnadete Lehrkünstler, der alles intuitiv, divinatorisch findet und einem impulsiven Triebe folgt, vermag die an eine rechte Unterrichtserteilung zu stellenden Forderungen gleich innerhalb der Lehrstunde »im Drange der Geschäfte« im ganzen Umfange zu erfüllen, mit scharfem Auge alle einschlägigen Umstände, die für den Einzelfall maßgebend sind, rasch zu überblicken, in ihren Besonderheiten zu erfassen und ihnen in der ihrer Eigenart zukommenden Weise mit geschickter Hand fördernd oder hemmend entgegenzutreten. »Dreingreifen und -packen,« sagt *Goethe*, »ist das Wesen aller Wissenschaft.« Aber jeder, dem die künstlerische Intuition versagt blieb, darf nicht auf gut Glück hin und etwa erst zu Anfang der Unterrichtsstunde mit dem Erwägen des Was und Wie beginnen. Der Unterricht will daher vom Lehrer gut vorbereitet sein. »Den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt.« Darum: Erst wägen, dann wagen! Erst raten, dann taten! Erst denken, dann handeln! Erst besinn's, dann beginn's! und wie alle diese Redensarten heißen mögen, die dem Volksmunde so geläufig sind und selbst von Handwerkern nicht ungestraft ignoriert werden können. Wieviel mehr hat aber der Lehrer jene »Weisheit von der Gasse« zu befolgen, wenn seine Unterrichtslektion ein kleines Kunstwerk sein soll, das sich eben nicht mir nichts dir nichts aus den Ärmeln schütteln läßt! Wie widersinnig war es da, mitunter von blutjungen Kollegen, von Anfängern in der Lehrkunst, bei einer Bewerbungsprobe zu fordern, sofort nach Angabe des Themas die Lektion zu halten! Ohne Präparation folgt der Lehrer der Eingebung des Augenblicks, er unter-

[1]) Daß die ganze Unterrichtstätigkeit Kunstleistung sein und werden soll, ist gewiß die höchste Forderung, die die moderne Kunstbewegung an die Schule und den Lehrer richten kann.

richtet nach Gutdünken und Herkommen, er hat nicht das Ganze in allen Einzelheiten inne, er steht nicht über dem Ganzen, sein Unterricht wird daher leicht geschraubt, unnötig breit und weitschweifig, planlos, willkürlich und übertritt die elementarsten Gesetze der Pädagogik. Im raschen Gange der Unterredung läßt sich eben nicht jeder methodische Schritt allseitig beurteilen, und schwer fällt da das Prüfen, Ordnen, Scheiden und Zusammenfassen. »Die Kunst bleibt Kunst! Wer sie nicht durchgedacht, der darf sich keinen Künstler nennen; hier hilft das Tappen nichts; eh' man was Gutes macht, muß man es erst recht sicher kennen.« (*Goethe*, Künstlers Apotheose.)

Mithin verlangt das Wesen der schulischen Arbeit als künstlerische und wissenschaftliche Tätigkeit vom Lehrer Vorbereitung auf seinen Unterricht. Dazu kommt noch ein Grund.

Das Unterrichten ist jedoch nicht bloß eine schwere Kunst, »ein künstlerisch und wissenschaftlich normiertes Tun,« [1]) sondern auch eine hohe und heilige, erhabene, vielleicht die erhabenste Kunst und eine sittliche Tätigkeit, die nicht wie die Bildhauerkunst toten Marmor, nicht wie die Dichtkunst die Sprache, die Malkunst Farben und die Tonkunst Töne gestaltet, sondern den höchsten und edelsten Stoff, die unsterbliche Seele des sich entfaltenden Zöglings, bildet und das höchstmögliche Ziel, einen sittlich religiösen Charakter, einen erzogenen, gebildeten, seelensguten Menschen als höchstes Kunstwerk erstrebt. Der Kindheit Würde ist in des Lehrers Hand gegeben. »Der Kopf soll hell und klar, der Wille stark und gut, das Herz warm und weich werden.« *(Reuter.)* Und »wenn bei der Erziehung etwas verfehlt wird, so ist nicht ein Stück Leinwand oder ein toter Stein verdorben, da ist vielmehr ein Unersetzbares geschädigt, eine Menschenseele oder gar deren viele«. (*Seyfert*, Die Unterrichtslektion

---

[1]) *Seyfert*, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. S. 1.

als didaktische Kunstform, S. 3.) Dem hochhehren Unterrichts- und Erziehungsziele kann der Zögling nur durch fortdauernde, planmäßige und angestrengte Schularbeit nahegeführt werden. Jede Lektion, die gelingt, bringt den Schüler dem Ideale ein Stück näher, jedoch eine verfehlte Unterrichtsstunde ist fürs Kind verloren; denn sie hat das Ziel verfehlt und den Schüler nicht vorwärts gebracht; sie befriedigt außerdem den gewissenhaften, pflichttreuen Lehrer selbst nicht. Daher sind vom Lehrer die nötigen Vorkehrungen zu einem möglichst günstigen Verlaufe des Unterrichts zu treffen. Eine infolge mangelhafter Vorbereitung mißglückte Schulstunde ist eine Versündigung an der Jugend. Sorgfalt in der Vorbereitung auf den Unterricht gehört wie ordentliche Unterrichtserteilung zu den Lehrertugenden und sittlichen Qualitäten des Schulamtes.[1]) In der Gewissenhaftigkeit, mit der sich ein Lehrer täglich auf die Schule präpariert, erweist er am ersten seine Treue im Berufe.[2])

Demnach erheischt auch das hohe Unterrichtsziel Präparation des Lehrers.

In Summa: Eigenart und Zweck, Wesen und Aufgabe des Unterrichts als Glied der Erziehung, der planmäßigen, bewußten Einwirkung auf die Entwicklung des Zöglings, fordern gebieterisch ein Vorbereiten auf die Lehrtätigkeit.

H. Scharrelmann, dessen »Herzhafter Unterricht« laut

---

[1]) »Jeder Lehrer, der nicht ganz ohne sittliches Gefühl ist, weiß es aus eigener Erfahrung, daß er für sein Eingreifen in den geistigen Werdeprozeß des Schülers diesem moralisch verantwortlich ist. Darum wird er jede Verkümmerung und Verbildung, die der Zögling nachweisbar durch die Schule und den Unterricht erfährt, als seine Schuld fühlen. Diese Schuld kann ebensowohl in Unterlassungen, wie in verkehrten Maßregeln bestehen.« (*Thrändorf*, »Schulmonopol und Religionsunterricht«, S. 319. Zeitschrift f. Philosophie und Pädagogik, 1905.)

[2]) Natürlich gehören zur Berufstreue noch der Eifer, mit dem der Lehrer seinen Unterricht betreibt, und die Strenge, mit der er die Erfolge seiner schulischen Arbeit prüft.

Vorwort »zu einer tieferen Auffassung des Lehrberufs, zu einer künstlerischen Gestaltung unserer täglichen Arbeit und zu einem feinsinnigen Verständnis der Kindeswelt« führen will, schreibt in seinem trefflichen Buche S. 64: »Präparation muß sein! Das weiß ein jeder, wenn er auch nur mit einem halben Auge in die Praxis geblickt hat. Wer sich nicht präpariert, verläßt sich auf seine Routine, und das bedeutet: sich auf die Faulbank legen, stille stehn, verholzen, langsam absterben.« S. 83 ebenda schreibt *Scharrelmann:* »Da sitze ich nun wieder und schreibe meine drei Seiten Präparation. So unangenehm das sehr oft wird, es geht nun einmal nicht anders. Und wenn ich auch am liebsten mitunter die Feder mit einem Fluche in die Ecke werfen möchte, es darf nicht sein!«

Daß bei manchem hin und wieder eine Lektion auch ohne vorheriges Nachdenken regelrecht verlief und glückte, kann doch wohl die Unterrichtsvorbereitung nicht als unnötig hinstellen. Vielleicht wäre bei Präparation der Unterricht noch besser als so gelungen und manche Ermahnung und Strafe unnötig gewesen. Ebenso beweist eine Unterrichtsstunde, die trotz vorausgegangener Zurechtlegung nicht nach Wunsch verlief, keineswegs die Wertlosigkeit alles Präparierens. Wie wäre die Lektion ohne Zubereitung ausgefallen? Im ersten Falle war das Gelingen reiner Zufall, große Seltenheit, im anderen Falle lag die Schuld entweder in der Art und Weise des Vorbereitens — das Präparieren ist nicht immer leicht, und es mögen manchmal selbst alte Amtsgenossen ihre Mühe beim Vorbereiten auf Falsches verwenden — oder in der Ausführung; denn Theorie und Praxis, Vorbereitung und Ausübung sind Zweierlei. Zwischen Wollen und Vollbringen ist auch auf dem Gebiete der Pädagogik ein himmelweiter Unterschied, so daß es durchaus nicht heißen kann: »Vorbereitet sein ist alles.« Was wir Lehrer wünschen, läßt sich nur nach Menschenmöglichkeit vorbereiten, denn das unterrichtliche Gelingen hängt von mehreren Faktoren ab, und die häusliche Vorarbeit auf die Schultätigkeit ist eben

nur eine Bedingung, und zwar die erste, wenn ich's nach Erfahrung und Gefühl abschätzen soll, etwa zu Zweidrittel Vor- und Grundbedingung einer erfolgreichen Lehrstunde; sie stellt nur den mutmaßlichen Verlauf des kommenden Unterrichts fest. Und es bedarf wohl keiner Erklärung, daß ein Lehrer, wenn er seine allernächstens zu haltende Lektion zuvor durchdacht hat, wenn er schon vor der Stunde weiß, was er will, viel eher den didaktisch wissenschaftlichen Normen gerecht wird und das gewünschte Ziel erreicht, als wenn er unvorbereitet, etwa nur mit dem Thema im Kopfe ins Schulzimmer tritt und eine Improvisation zu liefern anhebt, die aber nicht immer wie dem nach »Künstlertum« (S. 17) strebenden *Scharrelmann* beim Erzählen jener Weihnachtsgeschichte glücken will. Doch selbst *Scharrelmann* gesteht S. 16 seiner »herzhaften« Schrift: »Freilich wäre die Lektion wohl noch besser gelungen, wenn mir der Grundgedanke am Tage vorher in meiner stillen Klause gekommen wäre.« In den meisten Fällen gilt wohl: Je gründlicher die Vorbereitung, desto schärfer ist das von der zu haltenden Lektion zu gewinnende geistige Bild, desto leichter und fruchtbarer wird die Unterrichtstätigkeit. Ohne Präparation wird das Lehren gar leicht ein Akt unbewußten und ungesetzmäßigen Handelns, so daß die unterrichtlichen Ergebnisse zu allermeist unberechenbar und zufällig sind.

Wenn somit die Notwendigkeit des Präparierens schon aus der Eigenart und dem Ziele des Unterrichts unwiderleglich hervorgeht, so steht hinter dem Rücken des Lehrers obendrein das Schulgesetz. So heißt es im Sächs. Volksschulgesetze § 23 Punkt 3: »Das Besserungsverfahren ist wegen Verabsäumung oder Verletzung der Dienstpflicht oder wegen eines die Wirksamkeit im Berufe beeinträchtigenden Verhaltens einzuleiten.« Im Anschlusse daran wird ein Siebenfaches genannt, das Anlaß zur Einleitung des Besserungsverfahrens geben kann und wovon »Mangel an Fleiß bei der Vorbereitung zum Unterrichte«

die erste Stelle einnimmt. Das Präparieren auf die Unterrichtsarbeit rechnet man mit Recht zu der Berufstreue, der vornehmsten Eigenschaft des Lehrers in seiner Amtsführung. Doch nicht erst neuerdings ist der Wert der Unterrichtsvorbereitung erkannt worden. *Robert Hanns* sagt in seinen »Beiträgen zur Geschichte des Deutsch-Sprachlichen Unterrichts im siebzehnten Jahrhundert« (S. 15), »daß die gewissenhafte häusliche Präparation in der Kurpfälzer Schulordnung vom Jahre 1615 vielleicht zum ersten Male ausdrücklich dem Lehrer zur Pflicht gemacht werde.« *Max Wünschmann* stellt dem in der Schrift: »Beiträge und Vorarbeiten für eine Würdigung der Stellung Christian Weises zu den pädagogischen Theoretikern und innerhalb der Schul- und Bildungsgeschichte des 17. Jahrhunderts« (S. 111) entgegen, »daß sich das Gleiche schon in der Schulordnung des Martineums zu Braunschweig vom Jahre 1562 findet. Die Forderung lautet hier auf eine rechtzeitige (*ad praelectionem se mature dome instruat*) und gewissenhafte (*sedula rerum praemeditatione opus erit*) Vorbereitung für die Lehrstunden. In der Danziger allgemeinen Schulordnung vom Jahre 1653 lesen wir: »Was der Lehrer *publice* proponieren will, davon soll er zu Hause meditiren.« *Mitternacht* drückt das Nämliche wie folgt aus: »Alles, was der *Praeceptor* in der *Lection* oder *information* reden will, soll er zuvor wol bedencken, und *conseqventer* fleißig auf die *lectiones meditiren.* Denn es ist nicht einem ieden gegeben, daß ihm rechte und beqvehme Wort auß dem Stegreuffe einfallen« (ebenda S. 111). Noch andere alte Bestimmungen habe ich ermittelt. Die »Ordnung der Schule zu Parchim, 1618« befiehlt »den Schuldienern gnädig und ernstlich«, daß sie u. a. »fleißig studieren und *meditiren.*« (*Vormbaum*, Die evangelischen Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, S. 208.) Nach der »Ordnung des Gymnasiums zu Minden, 1697« muß sich ein jeder »*Collega*« auf seine »*Lectiones*« »mit Fleiß *studi*ret und *meditiret* haben«. (*Vormbaum*, a. a. O.

S. 745.) Die »Güstrow'sche Schulordnung, 1662« verlangt, daß »der *Rector* und seine Collegen auf ihre *Lectiones* fleißig *studi*ren«. (*Vormbaum*, a. a. O. S. 585; vgl. noch S. 587!) Die »Herzogl. Sachsen-Gothaischen Schulordnungen, 1642—1685« führen u. a. »Fragepunkte bei der Schulvisitation« an; an 13. Stelle haben »die Pfarrer zu fragen,« »ob die *Praeceptores* auswendig oder aus dem Buche *institu*iren.« (*Vormbaum*, ebenda S. 360.) Das »auswendig *Institu*iren« setzt Vorbereitung voraus. »Was man abends exponiert hat, das sollen die kinder des andern tags selb exponieren,« bestimmt die »Schulordnung aus der Cölnischen Kirchenordnung, 1543«. (*Vormbaum*, Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. S. 405.)

Steht schon längst außer allem Zweifel, daß eine häusliche, vorherige Zurüstung des Unterrichts nötig und nützlich ist, so gehen die Meinungen hinsichtlich des Wie um so weiter auseinander.

Neunzig von hundert verstehen unter Vorbereitung auf den Unterricht bloß diejenigen Vorkehrungen, die auf die Einzelstunde zu treffen sind. Jedoch es kann sich ein Lehrer von Stunde zu Stunde aufs sorgfältigste in jeder Beziehung präparieren und doch am Ende das Ziel verfehlen, da er einem Reisenden gleicht, der über die Hauptrichtungen und wichtigsten Stationen seiner Tour nicht im klaren ist. Da jede Lektion als Stück der gesamten Schularbeit einen Schritt zum Endziele der ganzen Schule bedeutet, muß der Lehrer vor allen Dingen die Themen, die sein Jahrespensum ausmachen, in ihrer Gesamtheit und im Verhältnis zu dem Aufgabenbereiche der übrigen Schuljahre und Klassenstufen erfassen. Die beste Hilfe hierzu leistet ein rechter Lehrplan, der das Kleine und Einzelne in das Licht des Großen und Ganzen rückt und einen davon überzeugt, daß der Schulbetrieb ein organisches Ganzes ist, daß »alles sich zum Ganzen webt, eins im andern wirkt und lebt« (*Goethe*, Faust: Nacht) und sich die gesamte Schul-

arbeit nicht mosaikartig aus zahlreichen Einzellektionen zusammensetzt.

Kommt ein Lehrer neu an eine Schule, so darf er sich folglich nicht bloß mit dem Stundenplane bekannt machen, um zu wissen, auf welche Fächer er sich für den ersten Schultag zu präparieren hat. Soll der Unterricht recht ersprießlich sein, so muß der Lehrer das Ganze kennen, an dem er mitzuarbeiten hat. Vorerst muß er demnach den seiner Schule zu Grunde liegenden Gesamtlehrplan einsehen, um einen Überblick über die Arbeit der ganzen Schule zu gewinnen und dadurch das Hauptziel und die dazu führenden Unterrichtsziele (nämlich die Sonderziele der verschiedenen Lehrgegenstände) mit den zur Erreichung des allgemeinen Unterrichtszweckes und der Spezialzwecke dienenden Wegen und Mitteln (d. s. Auswahl, Nach- und Nebeneinander der Lehrstoffe, Verteilung der Stoffe auf die verschiedenen Altersstufen oder Klassen) kennen zu lernen. Angenommen, ein Lehrer hätte von Ostern ab Schüler des 5. Schuljahres zu unterrichten; er bekommt durch Studium des Lehrplanes aller 8 Schuljahre erstens darüber Bescheid, was mit seiner Klasse in den früheren 4 Jahren behandelt worden ist, was er sonach in den einzelnen Unterrichtsgegenständen von ihr fordern, auf welchem Grunde er fußen und weiter bauen kann, um dem Neuen sichere Aufnahme zu ermöglichen und um viele verwandte und zueinander gehörige Bildungsinhalte zu einheitlichen Gedanken- und Gefühlskreisen zu verknüpfen; zweitens erfährt der Lehrer, was in allen Disziplinen heuer zu behandeln ist, wie weit, auf welche Stufe seine Schüler zur Vorbereitung für den Unterricht der übrigen Schulzeit zu bringen sind, von welchen Stoffen der nächsten 3 Schuljahre mithin das in diesem Jahre zu Verarbeitende unumgängliche Voraussetzung ist. Alles in allem: Bei Einsichtnahme in den Aufbau und in die Grundzüge des Schulplanes lernt der Lehrer das Verhältnis der von ihm zu behandelnden Materie zu allen in der 8jährigen Schulzeit zu erledigen-

den Unterrichtsgebiete kennen und damit Bedeutung und Wert seiner zu leistenden Jahresarbeit richtig einschätzen. Bei der Beschäftigung mit der einen Klasse darf nicht der Blick fürs Ganze und der Zusammenhang mit dem Ganzen verloren gehen. Die weiteren Vorkehrungen, die als erste Bedingung eines gedeihlichen Schulunterrichts noch zu treffen sind, werden gewiß durch die mit Hilfe des Gesamtplanes gewonnene Erkenntnis stark beeinflußt; die übrige Vorbereitung auf den Unterricht wird wie die unterrichtliche Ausführung planmäßig, zielbewußt, im Rahmen des Ganzen und Großen verlaufen. In verhältnismäßig kurzer Zeit kann man mit dem gesamten Schullehrplan und damit mit der äußeren und inneren Schulorganisation und dadurch wieder mit dem in der Schule herrschenden Geiste — soweit als vorderhand nötig — vertraut sein, so daß mehr als sonst die Lehrer selbst eines großen Schulkörpers in einheitlichem Geiste wirken können. Aus diesen Gründen sollte kein Lehrer die Mühe scheuen, vor jeder speziellen Arbeit für seinen Unterricht den gesamten Plan der Schule einer Durchsicht zu unterziehen.

Die Lehrpläne als Basis des Unterrichts aller Klassen einer Schule sind freilich in gar verschiedener Ausführung anzutreffen. Mindestens müssen sie allen Fächern jedes Schuljahres beziehungsweise jeder Klasse eine »Lehraufgabe«, ein Stoffgebiet zuweisen und den Gang jedes Unterrichtsgegenstandes in groben Zügen darstellen. Man darf wohl annehmen, daß es heutigentags nur noch ganz wenige »planlose« Schulen gibt, wo die Kollegen genötigt sind, sich an die sog. Wochenbücher ihrer Vorgänger zu halten, wo sich darum schwerlich unserer ersten Forderung des Präparierens — Vertiefung in den ganzen Schulplan — nachkommen läßt. Da, wo noch kein Plan existiert, wo man sich bisher bloß mit den von der obersten Schulbehörde aufgestellten »allgemeinen Lehrnormen und Lehrplänen« (§ 37 Abs. 1, Punkt 11 des Sächs. Schulgesetzes) begnügt hat, ist unbedingt als erste Vorbereitungs-

arbeit auf die Schule ein Stoffgerippe und damit ein Lehrgang für sämtliche Unterrichtszweige aller 8 Schuljahre zusammenzustellen.

Beinahe jeden Tag erscheinen neue Schriften und Zeitungsaufsätze, die alle nur möglichen und unmöglichen Vorschläge zur Neugestaltung des Lehrplans enthalten. Doch der verhängnisvolle Irrtum, daß wir Lehrer den Unterrichtsstoff bearbeiteten, weicht immer mehr der Erkenntnis, daß der Gegenstand unseres Sorgens und Mühens das Kind und seine Seele, aber nichts anderes ist. Immer mehr dringt die Ansicht, ein Fortschritt von außerordentlicher Tragweite, durch: die Organisation der Volksschule muß auf psychologischer Grundlage ruhen und deshalb auch die Organisation, der Aufbau eines Volksschullehrplanes; aller Stoff ist nur Mittel zum Zweck.

Ich habe nicht vor, hier die vielumstrittene Lehrplanfrage im ganzen Umfange zu erörtern, sondern nur die Tendenz für Auswahl und Anordnung (später auch noch für Anwendung oder Behandlung des Lehrstoffes) zu bezeichnen und durch mancherlei Beispiele aus der Schulpraxis zu illustrieren.

Nach welchen Gesichtspunkten ist ein solcher Lehrgang für die Fächer aller Schuljahre zu entwerfen?

An erster Stelle kommt die nach pädagogischen und psychologischen Grundsätzen vorzunehmende Stoffwahl in Betracht.

»Das ganze geistige Besitztum, das ganze Kulturleben unseres Volkes steht der Schule zur Auswahl der Lehrstoffe zur Verfügung.« (*Seyferts* »Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht«, 2. Aufl., S. 1.) Selbst für höhere Lehranstalten, vor allem aber für die Volksschule eignet sich nur ein ganz geringer Bruchteil des unermeßlichen geistigen Besitzstandes. »Angeeignet wird von der hungrigen Kindesseele ja wohl alles, und sie würde, wenn es sein müßte, schließlich auch Chinesisch lernen.« (*Lange*, Apperzeption, 3. Aufl., S. 123.) Mit größter Sorgfalt ist

daher das Lehrgut auszuwählen. Nach dem vorhin kurz fixierten Ziele der Schulerziehung handelt es sich bei allen erzieherischen und unterichtlichen Maßnahmen um eine Persönlichkeit. In erster Linie ist also das Kind, die Persönlichkeit im Kinde, zu behandeln. Sonach ist alles Stoffliche in die zweite Linie zu rücken und dem Kinde zu unterstellen. Zu einem Stoffkultus darf es mithin nicht kommen. Allüberall gibt einzig und allein das Kind den Ausschlag, zunächst fürs Aussuchen rechter Bildungsmittel. Unkindliche Stoffe werden ein für allemal abgelehnt, nur kindliche sind zur Behandlung auszuwählen. Was soll das heißen? Ein Doppeltes ist darauf zu sagen. In jedem Unterrichtsfache muß die Stoffauslese, die Stoffmusterung, d. h. prüfende Sammlung; zunächst das materiale Prinzip, d. i. das Strebeziel der Volksschule und des fraglichen Faches beachten. Was nur theoretisches, rein wissenschaftliches Interesse hat, ist auszuschließen. Minderwertige und wertlose Stoffe fallen einfach unter den Tisch. »Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig Wert.« (*Herbart*, Über ästhetische Darstellung der Welt. Werke XI, 230.) Für die Auswahl des erdkundlichen und profangeschichtlichen Stoffes, für die Stoffbeschränkung gibt der vaterländische Gesichtspunkt die besten Direktiven. Wertvoll fürs Kind sind auch Stoffe, die das bürgerliche und berufliche Leben unbedingt verlangt und die deshalb mit ihm getrieben werden müssen. »Es gibt Stoffe, die sich an sich als Lehrstoffe durchsetzen. Es gibt geistige Erscheinungen, auf denen alles höhere geistige Leben, alle Teilnahme an der Kultur, ja die geistige Entwickelung auch des einfachsten Mannes beruht; es gibt Elementarkenntnisse, die jeder besitzen muß. Die bestimme ich zunächst ohne besondere Rücksicht auf das Kind, nur aus der Beobachtung des Lebens heraus. Das sind aber sichtlich nur wenige.« (*Seyferts* Broschüre: Zum Lehrplan, S. 6.)

Doch der Umfang der dem Unterrichtszweck gemäß

zulässigen Stoffmasse ist trotz mancher Ausscheidung noch überaus groß. Da müssen weiter — dem Formalprinzip entsprechend — Bildungsmittel, deren Verständnis das geistige und sittliche Niveau des normalen Menschen im Alter von 6—14 Jahren übersteigen, die der Aufnahmefähigkeit nicht kongenial sind, ausgeschlossen und höheren Bildungsanstalten zugewiesen werden; denn »der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt« (*Goethe*); »der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist. Daher ist es Pflicht, anderen nur dasjenige zu sagen, was sie aufnehmen können.« (*Goethe*, Wilhelm Meisters Wanderjahre, Kap. 3.) »Was nur gereiftes Denken versteht, ein im Leben geläutertes Gefühl empfindet und ein entwickelter Wille kann« (»Die pädagogische Idee«, S. 49), bleibt fern. Ein Lehrplan hat nur dann pädagogischen Wert, wenn das Lehrgut nicht nur von begabten Schülern bewältigt werden, sondern wenn jeder Schüler alle Klassenstufen beschreiten und so alle Teile des Planes kennen lernen kann. Schulen, wo das Sitzenbleiben etwas Selbstverständliches und Regelmäßiges ist, haben einen schlechten Lehrplan, der nicht für Erziehungsschulen, sondern bloß für »Lernschulen« paßt, wo bekanntlich kein gesunder pädagogischer Geist lebt. Darum kann z. B. nur ein Schatz geistlicher und weltlicher Lieder, die textlich wie gesanglich der Altersstufe der Schüler angemessen sind, Aufnahme finden; ebenso darf keine Übung des Turnens die geistige und körperliche Kraft des Kindes übersteigen. Wer sich auf den Standpunkt des Kindes versetzt, wird mit Formenkunde als Schulfach[1]) nie vor dem 5. Schuljahre einsetzen und ebenso Naturlehre und den menschenkundlichen Unterricht nur der Oberstufe zuweisen. Demnach: Alles zu seiner Zeit.

Die Stoffmenge ist infolge der zweifachen Sichtung schon bedeutend geringer geworden; jedoch die Kürze

---

[1]) Es gibt ja eine Formenkunde als Fach und eine als Prinzip. Die prinzipielle Formenkunde macht sich vom 1. Schultage ab beim Betrachten sichtbarer Natur- und Kunstgegenstände nötig.

der Schulzeit und die pädagogische Kardinalforderung einer gründlichen Durcharbeitung lassen es nicht zu, daß alle in Rücksicht auf Ziel und Kindesnatur berechtigten Wissensgebiete unterrichtliche Behandlung erfahren können. Darum gilt es der Mahnung Pauli: Prüfet alles, und das Beste behaltet! Folge zu leisten. Nur ein bescheidenes Maß, das Notwendigste und Hauptsächlichste, d. i. das Allerbeste und Lehrreichste läßt sich verwenden. Das Beste ist für die uns anvertrauten jungen Seelen gerade gut genug. Darum führt der Religionsunterricht den Volksschüler bloß in die Hauptperioden der Geschichte Israels und der Geschichtsunterricht in die wichtigsten Epochen und epochemachenden Ereignisse der deutschen Geschichte ein. Selbstverständlich kann nicht in jedem Lehrgegenstande gleichviel Material erledigt werden; denn die jedem Fache zugewiesene Unterrichtszeit und so auch der zu verarbeitende Stoff richtet sich nach der Rangordnung der Unterrichtszweige. Daß der gesamte Stoffkreis der einfachen Volksschule kleiner als der mittlerer und höherer Volksschulen sein muß, liegt ebenfalls klar auf der Hand, da die letzten beiden Schularten über eine größere Stundenzahl und bessere Klassenteilung verfügen und sich ihre Unterweisungen noch auf andere Lehrfächer, z. B. fremde Sprachen, erstrecken.

Eine weitere Grundbedingung für eine nachhaltige Wirkung der Lehrstoffe liegt in ihrer planmäßigen Anordnung. Da darf den einzelnen Materien nicht ein beliebiges Plätzchen innerhalb der 8 Schuljahre angewiesen werden. In einem Plane darf nichts bunt durcheinander gehen, weshalb das pädagogisch und psychologisch richtig ausgesuchte Viel und Vielerlei nunmehr in erster Linie der gesunden geistigen Entwickelung (der zunehmenden Leistungsfähigkeit, der wachsenden Apperzeptionsfähigkeit, dem Interesse) des Zöglings gemäß angeordnet werden muß. Der Unterrichtsstoff darf weder über, noch unter des Schülers geistigem Horizont liegen. Die Hauptfrage lautet hier: Wie müssen

die einzelnen Stoffe im Lehrplan angeordnet werden, damit jeder Lehrstoff das nötige Verständnis findet und so mit der ganzen ihm innewohnenden Kraft auf die Seele des Schülers wirken kann? Das Kind, das Objekt der Erziehung, hat also immer wieder die Entscheidung zu treffen. In Rücksicht auf die Schülernatur und die kindlichen Entwickelungsstufen haben die verschiedenen Stoffgebiete aller Schuljahre vom Leichtfaßlichen zum Schwierigeren aufzusteigen. Die Natur des Menschen macht keinen Sprung. Weiter halte man keine konzentrische, sondern eine möglichst lückenlos fortlaufende Anordnung[1]) ein, die den gesamten Lehrstoff nur einmal durchläuft, aber dafür fortwährend von gelegentlicher, sog. immanenter Repetition Gebrauch macht und damit den Hauptvorteil der konzentrischen Kreise wahrt — das Hauptziel des konzentrischen Unterrichts lautet: Präsentes Wissen! — und vor allem noch die Möglichkeit zu vertiefender Durcharbeitung gewährt. Niemals kann endlich in der Volksschule die Stoffanordnung der Wissenschaft eines Lehrfaches maßgebend sein. Wie der Pädagog eine Materie anlegt, kann und muß dem Fachwissenschaftler gleich sein. In diesem Punkte verhält sich der Didaktiker dem Wissenschaftler gegenüber meist zu zaghaft. Die haarscharfe wissenschaftliche Scheidung von Pflanzen-, Tier- und Gesteinskunde hat in Volksschulen kein Recht, da sie psychologischen Erwägungen widerspricht und sich auch nicht auf tatsächliche Verhältnisse stützt; in der Sache selbst begründet und zugleich psychologisch ist es, »Botanik, Zoologie, Mineralogie (insbesondere als Bodenkunde)« etwa nach *Seyferts* Art zur »Naturkunde«[2]) und Physik, Chemie, technische Mineralogie, Technologie und Gesundheitslehre zur »Arbeitskunde«[3]) zu vereinigen. Die

[1]) Also kein in Kreisen laufender, sondern fortschreitender Unterricht.

[2]) »Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts.«

[3]) »Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule.«

Formenkunde,[1]) womit ich einst den Unterricht in Geometrie, Raum- oder Formenlehre getauft habe, darf um keinen Preis mit dem Punkte, einer gedachten Stelle im Raume, beginnen und die Lehre von den Linien, dann das Kapitel von den Winkeln, später die Flächenlehre folgen lassen und mit der Körperlehre abschließen. Der naturkundliche Unterricht darf nicht vom Einzelwesen zur Art, zur Familie, zur Klasse aufsteigen, weil die »systematische Anordnung nicht mit dem Wege zusammenfällt, auf dem sich die wissenschaftlichen Resultate nach psychologischen Gesetzen finden lassen«. (*Ziller*, Grundlegung.) Sprachkunde, Naturkunde, Naturlehre und Formenkunde haben das wissenschaftliche, lediglich nach logischen Gesichtspunkten aufgestellte System als *principium successionis* sang- und klanglos zu Grabe zu tragen.[2]) Der moderne naturgeschichtliche Unterricht folgt dem von der Natur gegebenen Zusammenhange der Naturdinge und behandelt die Lebewesen nach Lebensgruppen (Lebensgebiete, Lebensgemeinschaften). Ähnlich ist es in dem Naturlehrunterricht, der unter dem Begriff der Kulturarbeit Gruppen wie Ernährung, Kleidung, Wohnung, Heizung, Beleuchtung, Witterungserscheinungen, Großbetrieb, Verkehr unterscheidet.

Auf die Stoffreihenfolge in den einzelnen Lehrgegenständen wirkt zum andern die Art des Wissens bestimmend ein. Das Nacheinander folgt demnach auch den eigenen Gesetzen jedes Faches, so daß sich jede Disziplin ihrer eigentümlichen Natur nach entfalten kann. Historische Fächer treten in zeitlicher, in historisch genetischer Folge auf; z. B. die Geschichte des Volkes Israel, das Leben Jesu und die Entwickelung der christlichen Kirche bis zur Religion der Gegenwart bilden den

[1]) »Präparationen für Formenkunde als Fach.« 2 Teile.

[2]) Nicht das System an sich ist aus der Schule zu verbannen; aber es darf nicht mehr als Grundlage des Lehrganges, sondern nur als Ergebnis des Unterrichts angesehen werden; ab und zu werden die Resultate zusammengestellt und in ein System gebracht.

leitenden Faden des Religionsunterrichts. Erd- und Naturkunde, denen Räumliches zu Grunde liegt, schreiten vom psychologisch und räumlich Nahen zum Fernen; die Geographie geht daher von der Heimat zum engeren und weiteren Vaterlande, zu Europa und zuguterletzt zu den fremden Erdteilen.

Die Stoffanordnung bemüht sich, dafür zu wirken, daß jedes Fach ein abgeschlossenes, einheitliches Ganzes von festem, psychologisch berechtigtem Gefüge bildet und von einheitlichem Geiste beherrscht wird.

Die neue Pädagogik wünscht außerdem — aber wiederum vom Standpunkte des Kindes aus — vom Lehrplane (noch mehr aber, was später zur Sprache kommen wird, von der Behandlungsweise), daß zwischen den einzelnen Zweigen des Unterrichts ohne Zwang enge Beziehungen hergestellt werden, auf daß trotz der der Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit alles Wissensstoffes entsprechenden Gliederung in Schulfächer keine Vereinzelung, sondern inniges Nebeneinander und damit inniges Mit- und Füreinander, folglich eine gewisse Einheitlichkeit der Stoffe und Einheit des Bewußtseins im Zöglinge zu stande kommt. Jedes Fach strebt zum Ganzen und schließt als dienendes Glied an das Ganze sich an. Die vielen Disziplinen müssen sozusagen »ein Herz und eine Seele« sein, Hand in Hand gehen und allezeit den letzten Zweck im Auge behalten. Die Fächerverknüpfungen dürfen natürlich den einzelnen Disziplinen nicht die persönliche Eigenart rauben, keineswegs Einschränkung in der freien Entfaltung ihrer Natur und sonach auch keine Verarmung und Verkümmerung herbeiführen, denn bis zu einem gewissen Grade heißt es: Jedem Schulfache das Seine.

Jedes Unterrichtsfach erhält aus den einzelnen Lehrfächern ein möglichst abgerundetes Stoffganzes, das sich in einem Jahre bequem vom Lehrer methodisch durcharbeiten und von allen Schülern erarbeiten läßt. Vorder-

hand ist nur eine Verteilung des Stoffes auf die acht Altersstufen (nicht schon auf die Klassenstufen) angebracht, da ja unter normalen Verhältnissen des Kindes Kraft von Jahr zu Jahr zunimmt. Der Verteilungsplan weist jedem der 8 Volksschuljahre seinen Teil zu. Und soll das Volksschulziel sicher erreicht werden, so ist sogar in weniggegliederten Schulen nicht bloß auf jeder Klassenstufe, sondern in jedem Schuljahre ein bestimmter Schritt nach dem Ziele zurückzulegen. Verhältnismäßig wenig Mühe macht die Stoffverteilung in Schulen mit 8, also den Schuljahren entsprechenden aufsteigenden Klassen. *Thrändorf* schlägt fürs Achtklassensystem folgenden Religionsplan vor: 1. Schuljahr: Vorbereitender Religionsunterricht (Märchen, Robinson und von Weihnachten an Geschichten im Anschlusse an die hohen Feste des Kirchenjahres). 2. Schuljahr: Erzväter. 3.: Moses und Richter. 4.: Könige bis Elias. 5.: Propheten. 6. und 7.: Geschichte Jesu. 8. Schuljahr: Apostelgeschichte. (Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts, S. 95.) *Hartmanns* »Methodisches Handbuch für den Rechenunterricht« steckt im Rechnen den 8 Schuljahren nach der Reihe folgende »Fachziele«: 1. Schuljahr: Die vier Grundrechnungsarten innerhalb der Zahlenreihe 1—10. 2. Schuljahr: Betonung der Addition und Subtraktion in der Zahlenreihe 1—100. 3.: Die Zahlreihe 1—100 mit Betonung der Multiplikation und Division. 4.: Die 4 Spezies innerhalb von 1—1000. 5.: Die 4 Rechnungsarten in der unendlichen Zahlreihe. 6.: Dezimal- und Bruchzahlen. 7. und 8. Schuljahr: Das bürgerliche Rechnen (Schluß- und Prozentrechnung).

Je weniger ein Schulganzes gegliedert ist, desto größere Schwierigkeit bereitet das Stoffverteilen auf die einzelnen Klassen, die infolge der örtlichen Umstände manchmal 4 Jahrgänge, ja sogar alle Jahrgänge (z. B. in den einklassigen Schulen Preußens) fassen müssen. Hier verdient *Seyferts* Vorschlag Beachtung: »In der wenig gegliederten Schule, etwa in der zweiklassigen, muß der Stoff in Kreisausschnitten angeordnet werden. Das

ist so gemeint: Die Oberstufe enthält vier Jahrgänge, von denen immer einer abgeht, ein andrer neu eintritt. Dem letzteren zuliebe muß jedes Jahr bei dem eingesetzt werden, was die Unterstufe geboten hat. Der gesamte Lehrstoff muß nun in vier Reihen gebracht werden, die, psychologisch betrachtet, ganz gleichmäßig, im Stoffe aber so beschaffen sind, daß jede der vier Reihen ein Viertel des Ganzen bildet. In jeder Reihe muß der Stoff nach dem Satze: Vom Leichten zum Schweren! geordnet sein.« (»Schulpraxis«, Sammlung Göschen No. 50, S. 62.) Bei der Aufstellung eines Naturgeschichtslehrplanes für die zweiklassige Schule ist nach *Seyferts* »Lehrstoff« (3. Aufl., S. 286) folgendes zu bedenken: »In der Oberklasse, die hier in Betracht kommt, sind vier Jahrgänge vereinigt; den jüngsten Schülern zuliebe dürfen als Voraussetzungen nur die in der Unterklasse erworbenen Kenntnisse angesehen werden; in jedem Jahre ist also eigentlich wieder von vorn zu beginnen. Trotzdem möchte auf tunlichste (relative) Vollständigkeit gedrungen und auch dafür gesorgt werden, daß die älteren Schüler sich nicht langweilen. Beides wird erreicht, wenn man das Gesamtgebiet auf die vier Jahrgänge gleichmäßig verteilt und auf die engste Verknüpfung der naturkundlichen Disziplinen dringt. Den Stoff auf die vier Jahrgänge zu verteilen ist nötig, wenn die Möglichkeit einer angemessenen Vollständigkeit und einer gründlichen Behandlung nur einigermaßen geboten sein soll. Die gesamten Verhältnisse dieser Schulgattung erfordern es, daß die einzelnen Jahrgänge voneinander unabhängige Ganze bilden; eine Stoffanordnung, die im zweiten Jahre Sachen vorschreibt, die das im ersten Jahre Behandelte als unumgängliche Voraussetzung haben, ist falsch. Also: Es sind vier voneinander unabhängige Reihen zu bilden, die, vom Einfachsten ausgehend, den Blick des Kindes allmählich erweitern und in ihrer Gesamtheit — für das einzelne Kind — das Verständnis des ursächlichen Zusammenhangs im ganzen Erdenleben ermöglichen. Einer solchen Stoffanordnung

leistet aber das Prinzip der Lebensgemeinschaften bedeutenden Vorschub. Es sollen also in jedem Jahre ein oder zwei heimische Lebensgebiete zur Betrachtung kommen, an die sich sofort die Besprechung derselben Gebiete unter anderen Klimaten anschließt.« In der Praxis müssen bei der Stoffverteilung auf Klassen mit mehr als einem Jahrgange mehrfach Kompromisse geschlossen werden zwischen der schönen Theorie und den vorliegenden Verhältnissen. Bei Aufstellung eines Lehrplans muß man wohl unterscheiden zwischen einem Ideale, wie es die wissenschaftliche Pädagogik als erstrebenswertes Ziel vorzeichnet, und den äußerst mannigfaltigen Lehrplänen, die die Praxis unter dem Drucke äußerer Verhältnisse hervorgebracht hat.

Die Lehrplanarbeit, die hier nur skizziert werden kann, ist zwar mühevoll, aber auch reichlich lohnend. Es bestehen für alle Arten von Volksschulen bereits beachtenswerte Pläne. Freilich einen fremden, wenn auch an sich guten Lehrplan zur Richtschnur nehmen, hat seine Gefahr, da sich jeder Plan unter anderem auch schulischen und natürlichen, örtlichen Verhältnissen genau anpassen muß. Die Konstruktion eines Lehrplanes begreift nach alledem ein Dreifaches in sich: Auswahl des Stoffes, Anordnung (Nacheinander und Nebeneinander) des Stoffes, Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Schuljahre und -klassen. Das Ergebnis ist bis jetzt ein nur in großen Zügen festgestellter Lehrgang für alle Fächer einer ganzen Schule, ich will einmal ganz kurz sagen: der Schullehrgang. Damit habe ich gleichzeitig die Punkte bezeichnet, nach denen man sich in einem fertig vorliegenden und einzuhaltenden Schullehrgange vor der Vorbereitung auf die einzelne Lektion heimisch zu machen sucht.

Immer noch nicht kann die Präparation auf die Einzelstunde erfolgen. Der Vertiefung in den gesamten Lehrgang der ganzen Schule folgt erst das Studium des neuen Jahrespensums, doch nicht bloß der Hauptstoffe sämtlicher Fächer. Im großen und ganzen hat ja schon der vom

Gesamtplane gewonnene Totaleindruck den Lehrer über Aufgabe, Inhalt und Umfang seiner zu leistenden Jahresarbeit unterrichtet. Zur vollen Auffassung und zur rechten Betriebsart ist das Eindringen in die Einzelheiten der zu erteilenden Lehrfächer unentbehrlich. Zum vollen Verständnis des Jahresplanes aller Fächer stelle man sich die Fragen:

Welche Stoffe habe ich heuer in meiner Klasse zu bearbeiten?

In welcher Reihenfolge sind die vorgeschriebenen Themen zu behandeln?

Gewiß ist auch die Auskunft darüber wertvoll, ob die einzelnen Fächer schon durch den Lehrplan in freundschaftlichste Beziehung und enge Fühlung zueinander gebracht werden. Leider wird eine solche Unterrichtsverbindung höchst selten angestrebt; meist sehen wir eine traurige *itio in partes;* und viele Konzentrationsversuche, die wir in der Literatur finden, sind nicht vom Glück begünstigt gewesen.

Sucht man auf genannte Fragen im Jahresplane die Antwort, so gilt es, das Jahresganze in seinen Gliedern kennen zu lernen, zu teilen, um zu herrschen und sich von vornherein eine gewisse Stetigkeit im pädagogischen Handeln, ein ruhiges Gleichmaß im Fortschreiten zu sichern; es kann die Behandlung mancher Themata nicht zu breit ausfallen und die anderer nicht zu kurz kommen; jeder Stoff findet nach seinem wohlerwogenen Werte fürs Kind und nach seiner Stellung zum Ganzen Bearbeitung. Genaue Kenntnis des Klassenpensums arbeitet so sämtlichen Stundenvorbereitungen vor und erleichtert wesentlich die Detailarbeit, auf die wir hernach ausführlich zu sprechen kommen. Der Lehrer fügt demzufolge nicht einen Stein lose an den anderen, sondern jede Lektion ist ein bewußter Schritt zum Jahresziele. Freilich setze ich auch hier zur Vorbereitung auf die gesamte Jahres- und Klassenarbeit einen spezialisierten Jahresplan voraus, der sich nicht bloß damit begnügt, den einzelnen Unter-

richtsgegenständen das nackte Stoffziel zu stecken, die ganze Jahresmaterie nur thematisch, grob umrissen, ohne jede weitere Ausführung zu bezeichnen. Viel zu unbestimmt und darum ungenügend ist ein Lehrplan, wenn er, um einige Fälle anzuführen, dem Rechnen fürs zweite Schuljahr das Zusammenzählen und Abziehen innerhalb der Zahlenreihe 1—100, fürs 6. Schuljahr die Dezimal- und Bruchzahlen, fürs 7. und 8. Schuljahr die bürgerlichen Rechnungsarten als Fachziel ohne jegliche Erklärung, ohne Angabe von Unterteilen aufgibt, wenn für den erdkundlichen Unterricht des 7. Schuljahres lakonisch die Vorschrift: »Europa« und fürs Abschlußjahr: »Außereuropäische Erdteile« lautet, wenn die Naturgeschichte einer gewissen Klasse, kurz gesagt, Garten, Haus und Hof, einer anderen Wiese und Feld, einer dritten Wald und der vierten Fluß, Teich und Meer zu betrachten hat, wenn für den Religionsunterricht des letzten Schuljahres etwa »Jesu Lehrtätigkeit und Apostelgeschichte« ohne alle Spezialisierung und für eine bestimmte Altersstufe 3. Artikel und 3. Hauptstück angesetzt sind. Bei einem guten Schulpraktiker mit theoretisch durchgebildetem Gedankenkreise mag diese hier gebotene Freiheit berechtigt sein, jedoch den Unbeholfenen, Unerfahrenen, die es ja in jedem Berufsstande gibt, sagen die vielumfassenden, summarischen Themen teils zu viel, teils zu wenig, so daß sie nicht wissen, wo anfangen und wo aufhören. Aber aufs Geratewohl auf die einzelnen Stunden zur Behandlung beliebiger Einzelstoffe, in anderen Worten von Fall zu Fall präparieren, die Entscheidung zu treffen und darauf auch von Stunde zu Stunde unterrichten, kann, wie wir schon in der Einleitung erkannt haben, nicht gut tun und deshalb auch nicht gutgeheißen werden. Mit allgemeinen Themen ist herzlich wenig gedient. Die Hauptsache bleibt der Nachweis, wie das Geforderte ohne Ausschreitung nach links und rechts ausgeführt werden könne. Ein allgemein gehaltener Plan ist daher zu ergänzen, zu spezialisieren. In allen Zweigen des Unterrichts sind die passenden

Stoffe (Einzelthemen) erstens auszuwählen, darauf anzuordnen und schließlich auf das laufende Schuljahr, nämlich auf die verschiedenen Schulzeiten (d. h. die fünf Jahresabschnitte, die durch die Ferien entstehen) oder vielleicht gar auf Wochen zu verteilen. Auf diese Weise entsteht der Jahreslehrgang jedes Schulfaches einer Klasse.

Wie bei Aufstellung des Schullehrganges kommt mithin auch hier bei Entwurf des Jahreslehrganges zunächst die pädagogische Stoffwahl (bestimmter ausgedrückt, die Stoffbeschränkung) in Betracht. Freilich wer die Wahl hat, hat die Qual. Subjektive Liebhaberei des Lehrers entscheidet aber nie, während der Dichter aus der unendlichen Mannigfaltigkeit sich darbietender Stoffe nach dem seiner Eigenart, d. i. seiner Geistes- und Herzensrichtung angemessensten Gegenstand suchen darf. Wiederum werden, allgemein gesagt, nur kindliche Stoffe zugelassen. Was heißt das? Zweifach lautet die Antwort darauf. Die Art des Stoffes richtet sich in sämtlichen Fächern abermals zuerst nach der Zweckbestimmung alles Unterrichts überhaupt und des einzelnen Faches. Je nachdem der Stoff zur Erreichung des Zieles beiträgt, bemißt sich sein Wert. Nur bei umfassender Kenntnis vermag man aus der Fülle des Stoffes das fürs Bildungsziel Beste aufzufinden. Alle Stoffe sind sorgfältig auf ihren Bildungswert hin zu prüfen. Im Religionsunterricht gibt nicht der historische Wert den Ausschlag, sondern es wird bei jedem Stoffe erwogen: Ist er sittlich-religiös wertvoll, entspricht er dem Endziele? *Meltzer* z. B. meint da, daß »die gesamte Isaaks- und Simsonsgeschichte religiös-sittlich ziemlich belanglos sei«. (30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 102.) Ebenso läßt derselbe Religionsmethodiker »Abrahams Verfehlungen gegen Hagar und Abimelech (ganz abgesehen von den geschlechtlichen Beziehungen) und Davids Grausamkeiten« (ebenda S. 102) unberücksichtigt. In der Naturkunde sind aus der großen Zahl der Naturdinge nur

solche Pflanzen und Tiere, die für ein gewisses Lebensgebiet eigentümlich sind, auszusuchen, dann derartige, die allgemeine Wahrheiten deutlich erkennen lassen, und endlich solche, die fürs Haus- und Gewerbeleben Bedeutung haben. Stoffe, die in Naturkunde wie Sprach- und Formenkunde gewöhnlich bloß dem System als Anordnungsprinzip zuliebe, der stofflichen Vollständigkeit und Lückenlosigkeit wegen sich unterrichtlicher Verwertung erfreuten, fallen weg. Die Jugend ist nicht bloß für Kriegshelden, sondern vor allem für Helden des Friedens, der Menschenliebe und der Pflicht zu begeistern. Für Geschichte und Erdkunde ist der deutsche Standpunkt maßgebend. Die Stoffwahl im geographischen Unterrichte erfolgt nicht nach der vielgestaltigen politischen Gliederung, sondern nach Landschaftsgebieten. Die praktische Naturlehre (Physik und Chemie) betont im Lehrplane für Mädchen Stoffe der Haushaltung. Bloß Lieder, die bildend und veredelnd wirken, die poetisch wie musikalisch gut sind, werden gesungen. Der formenkundliche Unterricht hebt aus der gewaltigen Menge geometrischen Wissens die Elementarkenntnisse und -fertigkeiten heraus, die auch der einfache, gemeine Mann besitzen muß. Zu verwerfen ist ein Plan, der Wichtiges vergißt und dafür Unwesentlichem Raum gönnt.

Der sich so ergebende Stoffschatz verkleinert sich noch mehr, da bei der Auslese zum andern wieder die Altersstufe, der Bildungsstandpunkt der Kinder ein gewichtiges Wort spricht. Die Lehrstoffe müssen stets der jeweiligen Erfahrung und Fassungskraft der Klasse nach Inhalt und Form entsprechen. Zu hohe und schwere Stoffe sind rücksichtslos abzuweisen und nur psychologisch berechtigte zur Unterrichtsbehandlung auserlesen. Bei jeder biblischen Geschichte, die dem im neuen Schuljahre zu besprechenden Religionsgebiet angehört, wird darum festgestellt: Ist sie psychologisch brauchbar? Kann sich der Zögling in diese wirklich einleben? Isaaks Opferung wird man da den Elementaristen nicht zumuten. »Wenig

Zweck und Erfolg hat es, im 1. Schuljahr von Jesu Leiden, Sterben, Auferstehung und Himmelfahrt zu handeln, zumal wenn man den Kindern die »dogmatische Bedeutung« dieses Geheimnisses, auch in der einfältigsten Weise beizubringen sucht, wie *Zange* (S. 87) will.« (*Meltzer* S. 96 des 30. Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.) Solche Pflanzen, Tiere und Gesteine werden ausgesucht, für die man bei den Schülern des betreffenden Jahrganges besonderes Interesse voraussetzen, die der Schüler verstehen kann. Nur solche Volkslieder und Choräle sind einzuüben, die nach Text und Melodie dem Kindesalter entsprechen. Man kann in der Tat nicht wählerisch genug sein.

Doch selbst das nach 2 Gesichtspunkten — in Bezug auf Ziel und kindlichen Standpunkt — berechtigte Stoffquantum läßt sich nicht immer in allen Schulverhältnissen bewältigen. Die Zahl der Einzelthemen, die Stoffmenge bemißt sich auch hier genau nach der verfügbaren Stundenzahl, fällt demnach in verschiedenen Schulgattungen verschieden aus. Die psychische Ökonomie und die Ökonomie des Unterrichts fordern rechtes Maßhalten und erlauben nur, daß das, was not tut, ja nur das Unerläßliche, das wahrhaft Wertvolle, das Bestmögliche d. i. das Charakteristische und Originalste zur Besprechung gelangt. Was aus einem Unterrichtszweige das Wesentliche ist, findet am besten der heraus, der das Ganze kennt. »In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.« (*Goethe.*) Nur den charakteristischen Raumformen, den Grund- und Typenformen der Dingewelt in Natur und Kunst, den wichtigsten Formenberechnungen und -darstellungen widmet sich der formenkundliche Unterricht. Die Kriegsgeschichte beschränkt sich aufs Nötigste. Für alle Fächer und alle Klassenstufen heißt es eben: Nequid nimis! Nimmermehr wird sich die Volksschule dazu degradieren lassen, eine Anstalt zur Fütterung mit allerlei nützlichen Kenntnissen zu werden. Unter dem Drucke des Stoffmaßes leidet die Durcharbeitung und dadurch naturgemäß der Bildungs-

wert; selbst das äußere Wissen und Können bleibt lückenhaft, und die sich nötig machende Flüchtigkeit der Behandlung, das Hasten und Jagen befriedigt den Lehrer selbst nicht. Daher ist in rein stofflicher Beziehung die Hälfte mehr als das Ganze. Freilich viele Lehrpläne, die reich, überreich an Stoff und darum arm an pädagogischem Geist sind, sündigen nach dieser Seite sehr und kommen durch ihre wahllose Vollständigkeit aus den Banden des didaktischen Materialismus und Memorismus und Mechanismus nicht heraus. Grundfalsch ist es, wenn jährlich z. B. 80 biblische Geschichten und ebensoviel oder noch mehr Katechismussätze für 160 Religionsstunden, 40 Naturobjekte für ebensoviel Schulstunden zur Behandlung vorgeschrieben werden. Unbedingt muß für jede biblische Geschichte 2 Stunden und ebensoviel Zeit zur Betrachtung eines naturgeschichtlichen Gegenstandes zu Gebote stehen, wenn man dem Dämon des öden Daten- und Namendrills entrinnen will, wenn nicht wirkliche Vertiefung und Befestigung ausgeschlossen sein und eine Verflachung, die äußerlichste Form des Erwerbs, gedächtnismäßige Aneignung begünstigt werden sollen. Man bedenke wohl, daß eine gründliche Unterrichtsbetrachtung, zu der wenigstens die Möglichkeit geboten ist, mehr Wert für den Schüler hat als zwei oberflächliche.

Die zweite Arbeit beruht auch bei Feststellung des Jahreslehrganges im folgerichtigen Ordnen des pädagogisch und psychologisch geeigneten Materials, wobei es sich abermals um rein methodische Fragen handelt, für die psychologische Prinzipien maßgebend sind. Die Bildungs- und Erziehungsmittel haben erstens so aufeinander zu folgen, daß sie sich nicht nur der jeweiligen Fassungskraft der betreffenden Altersstufe, der kindlichen Entwickelung anpassen, sondern daß auch das Frühere und Leichte immer der Aufnahme des Späteren und relativ Schwereren vorarbeitet. Freilich hinsichtlich der Gesetze der hier geforderten Propädeutik und Apperzeption liegen die aller-

meisten Lehrpläne im argen; der allmähliche lückenlose Aufbau und das dadurch ermöglichte gleichmäßige Fortschreiten von Stufe zu Stufe ist oft zu vermissen.

Mithin steht das Kind wieder im Blickpunkte. Unstatthaft ist es daher, den Kapiteln und Paragraphen eines fachwissenschaftlichen, systematisch angelegten Lehrbuches oder eines ebensolchen Leitfadens zu folgen. Im Schreibunterrichte folgen die Buchstaben genetisch, nach der Schreibschwierigkeit nacheinander, so daß eine Form die nächste möglichst vorbereitet. Die Sprachkunde darf nicht nach Art einer systematischen Grammatik mit der Lautlehre anheben, um die Wortlehre anzufügen, sondern muß ihre Stoffe in einer Reihenfolge auftreten lassen, die den kindlichen Geist durch eine sich stetig steigernde Schwierigkeit anspornt und wie sie z. B. *Rudolf Schuberts* »Deutschunterricht« zeigt. Der Rechtschreibestoff ist ebenfalls nach der Schwierigkeit zu ordnen; natürlich muß der Inhalt, ohne den ja Formales nun einmal undenkbar ist, stets der zur Zeit zu bearbeitenden Sachreihe entnommen werden.[1] Der Leseunterricht in den zwei ersten Schuljahren,[2] der sich mit der Technik des Lesens befaßt, schreitet nach der Sprechschwierigkeit vorwärts. Das gesamte fachwissenschaftliche Material von Rechnen, Formenkunde,[3] Naturkunde usw. ist seiner Schwierigkeit nach zu durchdenken, so daß die leichter verständlichen Stoffe den relativ schwierigeren voraufgehen, damit sich die Ansprüche an die Schüler nicht sprung-, sondern schrittweise, progressiv steigern, daß ein allmählicher Fortschritt der Erkenntnis und inniger Zusammenhang in der Kenntnis eines jeden Faches erzielt

[1]) Die Wahl der zur Behandlung des Formalen dienenden Sache nimmt der einzelne Lehrer selbst vor, und zwar bei seiner Vorbereitung auf die einzelne Stunde.

[2]) Vom 3. Jahre tritt das Lesen und Schreiben ergänzend in den Dienst des ganzen Sachunterrichts.

[3]) Ich erlaube mir, auf die Stoffanordnung in meinen formenkundlichen »Präparationen« hinzuweisen.

wird und so die einzelnen Materien dem folgenden möglichst viel Aneignungshilfen im Zöglinge bereiten. Der Apperzeptionskraft willen darf der Stoff einer Geschichtsperiode nicht durchweg chronologisch angeordnet werden. »Die Geschichtswissenschaft, die es mit der Darstellung des Geschehens zu tun hat, ist selbstredend auf die Chronologie angewiesen; aber der Unterricht, der die Geschichte zur Schulwissenschaft auszubauen hat, kann sich mit der rein chronologischen Darstellung nicht begnügen. Aus Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit, den geistigen Standpunkt der Kinder und das oberste Erziehungsziel kann der Geschichtsunterricht die Geschichte nicht in ihrer Gesamtheit darstellen, sondern ist gezwungen, sich auf die Hauptpartien zu beschränken. Es sind immer nur ‚Bilder', die wir unseren Kindern bieten können. Diese Bilder aber entbehren des Zusammenhangs; zwar sind sie durch das Band der Chronologie miteinander verknüpft, aber diese Verbindung ist nur eine rein äußerliche und ganz lose. Die innere Verbindung geht diesen ‚Zeitbildern' gänzlich ab; diese Verbindung herzustellen, ist eine der ersten Aufgaben des Unterrichts. Dazu reicht das chronologische Band nicht aus; dadurch erfährt der Schüler nur, in welchem zeitlichen Verhältnis die einzelnen Epochen und Ereignisse zueinander stehen. Darum ist es erforderlich, daß eine psychologische Verknüpfung der großen Zeitepochen erfolge, daß man Brücken schlage von einer Periode zur andern und sie so innerlich miteinander verknüpfe; denn nur so werden wir das Interesse der Schüler für den geschichtlichen Fortschritt wach erhalten und den Erfolg des Unterrichts von vornherein sichern können. Eine derartige psychologische Verkettung ist aber nur dadurch zu erreichen, daß wir uns von dem Gängelbande der Chronologie frei machen und den Stoff der Apperzeptionskraft der Schüler entsprechend anordnen. Wir suchen deshalb aus jeder Epoche immer denjenigen Stoff heraus, für den das meiste und stärkste Apperzeptionsmaterial im

Geiste der Schüler vorhanden ist, dem mithin auch das stärkste Interesse von seiten der Zöglinge entgegengebracht wird. Das werden zumeist die Höhepunkte der einzelnen Perioden sein. Von einem solchen Höhepunkte aus, auf den die Behandlung der vorhergehenden Periode ganz ungesucht hinführt, lassen wir unsern Blick rückwärts schweifen und stellen so durch retrospektive Betrachtung den äußeren Zusammenhang der Ereignisse her« (*Rich. Fritzsche*, Deutsche Geschichte in der Volksschule, 1. Teil, S. XV). Ergo: Die Hauptperioden folgen in chronologischer Reihe aufeinander. Innerhalb jeder Epoche ist aber nicht immer das historische, sondern das psychologische Prinzip maßgebend.

Welche Gestalt ein Lehrplan in Bezug auf den Jahreslehrgang der einzelnen Disziplinen annehmen kann, mögen wenige Beispiele illustrieren.

Hartmann, der dem Rechnen des 6. Schuljahres die Aufgabe stellt, die Dezimal- und Bruchzahlen zu behandeln, gliedert den Jahresstoff (cf. Handbuch, 3. Aufl., S. 295) wie folgt: 1. Wiederholungsaufgaben (im engen Anschlusse an die Vorstufen). 2. Die Dezimalzahlen (A. Zehntel, Hundertstel, Tausendstel; B. Zehntausendstel, Hunderttausendstel, Millionstel). 3. Addition und Subtraktion mit Dezimalzahlen. 4. Multiplikation mit Dezimalzahlen. 5. Division mit Dezimalzahlen. 6. Verbindung von Multiplikation und Division. 7. Die Bruchzahlen (Halbe, Viertel, Achtel; Drittel, Sechstel, Zwölftel; Fünftel, Zehntel, Zwanzigstel; beliebige Bruchzahlen). 8. Addition und Subtraktion mit gleichnamigen Bruchzahlen. 9. Multiplikation und Division mit gleichnamigen Bruchzahlen (Multiplikator und Divisor sind ganze Zahlen). 10. Addition und Subtraktion mit ungleichnamigen Bruchzahlen. 11. Multiplikation und Division mit Bruchzahlen (Multiplikator und Divisor sind Bruchzahlen). 12. Verbindung von Multiplikation und Division.

Seyfert setzt fürs 6. Schuljahr Fluß und Wald an und zählt in seinem Naturgeschichtslehrplane (»Schul-

praxis«, No. 50. Sammlung Göschen) folgendes auf: Fluß: Uferpflanzen. Haselnuß. Weide (Erle). Karpfen. Flußkrebs. Besucher des Flusses. Wald: Waldsänger. Eiche. Laubbäume i. a. Kiefer. Fichte. Feinde der Nadelbäume. Vorholz. Giftpflanzen. Die Pflanze i. a. (Pflanzenbiologisches). Hirsch. Fuchs. Bussard. Eule. Specht. Fledermaus. Eidechse. Schlangen. Rückblick.

In Schulen mit 4 Jahren Formenkunde fällt dem 3. Jahre (also dem 7. Schuljahre nach meinem 2. Lehrplanvorschlag in den »Präparationen für Formenkunde«, S. 195) die »Berechnung geradliniger Flächen und geradflächiger Körperformen« zu, die nachstehende Unterteile in sich faßt:

1. Berechnung des Rechteckinhaltes. 2. Berechnung des Quadratinhaltes. 3. Oberflächenberechnung vierseitiger Säulen (Würfel, Quadratsäule, Rechtecksäule). 4. Inhaltsberechnung von Rhombe und Rhomboid. 5. Inhaltsberechnung des Dreiseites. 6. Oberflächenberechnung der Dreiecksäule. 7. Oberflächenberechnung der Pyramide. 8. Trapezinhalt. 9. Trapezoidinhalt. 10. Oberflächenberechnung des Pyramidenstumpfes. 11. Inhalt der Vielseite. 12. Oberflächenberechnung von Vielecksäulen. 13. Einordnung des in den einzelnen Lektionen gewonnenen systematischen Materials. 14. Berechnung des Rauminhalts der Recktecksäule. 15. Berechnung des Rauminhalts der Quadratsäule. 16. Berechnung des Rauminhalts des Würfels. 17. Berechnung des Rauminhaltes der Dreiecksäule. 18. Berechnung des Rauminhaltes der Pyramide. 19. Berechnung des Rauminhaltes des Pyramidenstumpfes. 20. Gesamtrückblick und Übersicht.[1]) — Dieses stufenmäßige Aufsteigen stellt ein notwendiges Auseinander dar.

Zum andern beeinflußt auch die Art des Wissens, die Natur eines Faches die Stofffolge. Die Geschichte geht auch innerhalb des Jahresstoffes von Zeitraum zu

---

[1]) In Schulen mit ungünstigen Zeitverhältnissen finden mancherlei Streichungen (z. B. No. 10. 12. 19) statt.

Zeitraum, die Erdkunde vom Naheliegenden zum Fernen. Freilich tritt, wie schon vorhin bemerkt, in dem profangeschichtlichen Unterrichte zum rein historischen Prinzip noch das psychologische; und in der Geographie kann bei der Abgrenzung der einzelnen methodischen Einheiten nicht die vielgestaltige politische Gliederung der einzelnen Erdräume maßgebend sein, vielmehr ist auf die natürliche Gliederung Rücksicht zu nehmen und jeder Erdraum in natürliche Landschaftsgebiete zu zerlegen. Mithin erfolgt die Anordnung — und Auswahl — in der Erdkunde nach Landschaftsgebieten. In keinem Fache kann das fachwissenschaftliche System grundlegend fürs Nacheinander des Stoffes sein. Die Naturlehre darf nicht mit den allgemeinen Eigenschaften aller Körper beginnen, die Erklärung der Begriffe Kohäsion, Adhäsion, Kraft, Bewegung, Reibung, Aggregatzustand usw. folgen lassen und so einen naturwidrigen Weg einschlagen, der mit aller Psychologie in Widerspruch steht. In der Naturgeschichte bestimmen die Naturentwickelung im Laufe des Jahres und das Zusammenleben die Anordnung der Lebewesen. Den Gang des Anschauungsunterrichts setzt die Natur, der Verlauf der Jahreszeiten,[1]) aber ja nicht das Lesen der Fibel und die Reihe der Normalwörter fest. Jedes Aufsatzjahr hält eine wirklich aus der Sache heraus begründete, vom Leichteren zum Schwereren planmäßige und allmählich aufsteigende Aufsatzreihe ein, wie es z. B. *Schiefsl* in seiner »stilistischen Entwickelungstheorie«, *Seyfert* in seinen Schriften: »Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee« und »Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht« und *A. Schmieder* in dem Schriftchen »Der Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage« anstreben. Überhaupt weist der Büchermarkt viele methodische Werke auf, die für die verschiedenen Schulgegenstände folgerichtige, stufenweise Lehrgänge in Vorschlag bringen.

---

[1]) »Die Natur wandelt sich nach den Jahreszeiten, also wandelt sie auch den Unterrichtsstoff und seine Betrachtung.« (*Grüllich*, Lehrplan für die einfache Volksschule. 4. Aufl. S. 48.)



Die Festsetzung der Jahreslehrgänge strebt außer dem Nacheinander — des Kindes wegen — ein ungekünsteltes Nebeneinander, gesunde Konzentration soviel als möglich an, auf daß verwandte und bekannte und zueinander gehörige Stoffe mehrerer Schulgegenstände wie gute Freunde und getreue Nachbarn zueinander und aufeinanderhalten, damit homogene Lehrfächer homolog sind und trotz der Vielheit die schönste Harmonie herrscht, ohne daß bei diesem Einklange ein Unterrichtszweig seinen Grundcharakter und seine Gerechtsame einbüßt. Die Fächer »Sprechübungen, Lesen, Schreiben und — als Mittel zum Zwecke — die elementare Behandlung der Deutschen Sprachlehre«, die nach dem »Lehrplane für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen« den Sprachunterricht umfassen, »sind in Beziehung aufeinander zu betreiben«.[1]) (§ 3.) Und dieses »Handinhandgehen« und »Ineinandergreifen« soll schon im Lehrplane zum Teil zur Geltung kommen. Die sonst nur lose verbundenen Teile des deutschsprachlichen Unterrichts sind aber nicht bloß zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuschweißen, sondern der Unterricht des Deutschen entnimmt auch, wie dies z. B. *Hache* und *Prüll*, auch *Jochen* (»Theorie und Praxis der Heimatkunde«) bestens verwirklichen, seine sachliche Grundlage den Realien. Biblische Geschichte und Katechismus dürfen nicht, wie herkömmlich, selbständige Reihen bilden, sondern müssen zu einem Ganzen verschmolzen werden.[2]) »Der Katechismus als Bekenntnis muß Frucht des Religionsunterrichts sein, nicht Ausgangspunkt für einen gesonderten Lehrgang« (*Thrändorf*, S. 96 »Methodik des Religionsunterrichts«), wie es *Thrändorf* in seinen grundlegenden Werken: »Das Leben Jesu und der 2. Artikel« und »die Apostelgeschichte und der 3. Artikel«

[1]) Wegen Vereinheitlichung der Glieder des Deutschunterrichts schreibe man auf den Lektionsplan bloß den einen Namen: »Deutsch«.

[2]) Um eine Verschmelzung von Biblischer Geschichte oder Bibelkunde und Katechismus zu ermöglichen, müßte auf dem Stundenplane bloß »Religion« stehen.

vorbildlich zeigt. Bei der Behandlung nach Lebensgebieten oder -gemeinschaften ergibt sich von selbst, daß Pflanzen- und Tierkunde (teilweise auch Mineralogie) nicht wie üblich getrennt werden, da ja Pflanzen und Tiere zusammenleben und Glieder solcher Gebiete sind. Ebenso kann das, was bis dato als Physik und Chemie, aber isoliert gelehrt wurde, im Sinne von *Seyferts* »Arbeitskunde« zusammengelegt werden. Natürlich darf man in der Verkettung der Unterrichtsmaterien nicht soweit wie die *Ziller*sche Schule gehen, die die Naturkunde mit dem zu derselben Zeit behandelten Gesinnungsunterricht in Zusammenhang brachte und dieser einen eigenen Gang versagte. Formenkunde, Zeichnen und sogenannter Handfertigkeitsunterricht (Formen) schließen sich als Blutsverwandte zu einem Dreibunde [1]) zusammen, wovon die Raumform das Bindemittel und das geistige Band ist, so daß zeichnerisches und körperliches Darstellen dem strengen, gebundenen Darstellen der Formenkunde (dem sogenannten geometrischen Zeichnen) auf dem Fuße folgen. Der Gesangunterricht läuft nicht bloß den Jahres- und Festzeiten parallel, er lehnt sich außerdem an gewisse Sachfächer (Religions-, Geschichtsunterricht, Naturkunde usw.) an. Alle diese stofflichen Konzentrationsversuche und Fächerverbindungen wollen und sollen eine psychologische Konzentration, eine Geistessammlung im Zöglinge erzeugen. Freilich am meisten trägt zu einem wechselseitigen, associierenden Unterrichte, wo man »von einer Scienz in die andere« schaut, wo eins ins andre greift, eins durchs andre gedeihet und reift, weniger der Lehrplan als das methodische Verfahren der einzelnen Stunde bei. Weit geht *Seyfert* hinsichtlich der Fächerverquickung, der sagt: »Als wichtigste und durchgreifendste Norm für die Verknüpfung der Unterrichtsgebiete muß die gelten, daß

[1]) Meine Schrift: »Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule.« Mit einem Vorworte von Hofrat Prof. Dr. *O. Willmann*. Päd. Magazin, Heft 166. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).



die Erkenntnis- und Ausdrucksformen immer an den behandelten Stoffen geübt werden, d. h. mit anderen Worten, daß die formalen Fächer, die Formalien (Lesen, Schreiben, Rechnen, Aufsatz mit Rechtschreiben und Sprachlehre, Zeichnen, Formen, Singen, Sprechübungen) in den engsten Zusammenhang mit dem Sachunterrichte zu bringen sind.« (»Die Didaktik als Wissenschaft« in der »Deutschen Schulpraxis« 1903, S. 234, vergl. ferner die Schrift: »Zum Lehrplan.«) In der Schrift: »Die pädagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung« führt *Seyfert* S. 51 aus: »Die Erkenntnis- und Ausdrucksformen werden an und mit dem Stoffe des Sachunterrichtes geübt. Nichts anderes, als was im Sachunterrichte angeschaut, betrachtet, ästhetisch genossen wird, wird auch gelesen, geschrieben, gerechnet, gemessen, gezeichnet, geformt, gesungen. Im Anschluß an einen wertvollen Stoff hören die Kinder, wie ein Dichter ihn erfaßt, sehen sie, wie ein Künstler ihn darstellt, versuchen auch sie zu produzieren. Es mögen immer die besonderen Stunden für Deutsch, Rechnen, Zeichnen, Formen, Singen auf dem Plane stehen; immer aber ist es ein Gedankenkreis aus dem Sachunterrichte, der die Stunden mit entsprechenden Aufgaben füllt.«

Zum Dritten und Letzten ist der nach didaktischen Bestimmungen gewählte und angeordnete Stoff auf gewisse Jahresabschnitte zweckmäßig zu verteilen. Das Schuljahr setzt sich aus 5 Zeitabschnitten zusammen, die von Ostern bis Pfingsten, von da bis zu den großen Ferien, bis zu den Herbstferien (Michaelisferien), bis zu Weihnachten, bis Ostern reichen. Schon sehr viel ist für die Gleichmäßigkeit der Unterrichtstätigkeit gewonnen, wenn jeder dieser 5 Schulzeiten ein entsprechendes (vielleicht auch abgeschlossenes) Teilgebiet, eine Teilstrecke vom Jahrespensum übertragen wird. Manche Lehrpläne enthalten eine Stoffverteilung auf Wochen, die bei sorgfältiger Ausführung noch mehr als jene Verteilung der Vorbereitung auf jede Unterrichtslektion entgegenkommt. Da die Zahl der Schulwochen — weil Ostern verschieden fällt —

nicht alle Schuljahre gleich ist, empfiehlt es sich, jedes Jahr zu 40 Wochen zu rechnen und im Lehrplane das Lehrgut jedes Faches auf 40 Wochen (Lehrplanwochen) zu verteilen. Dieses Austeilen kann jedoch nicht dadurch entstehen, daß der Jahresstoff durch die Wochenzahl 40 dividiert wird. Jeder Wochenstoff ist nach Umfang, Wert und Schwierigkeit abzuwägen, und nicht alle Themen lassen sich in einer Woche erledigen. Die nicht mit in Rechnung gezogenen Schulwochen dienen zur völligen Bewältigung des Stoffes, wenn unvorhergesehene Verhältnisse (Versäumnisse, viele Schwache) eine Verzögerung verschuldeten, aber auch zu Rückblicken, Abschlüssen, Vergleichungen, Zusammenfassungen, denkenden Wiederholungen usw.

Durch Auswahl, Anordnung (Nach- und Nebeneinander) und Verteilung der Fächerstoffe kommt der Jahreslehrgang der einzelnen Disziplinen zu stande. Aus vorstehenden Darlegungen erhellt, nach welchen Prinzipien ein Jahreslehrgang für sämtliche Unterrichtsgegenstände zu bearbeiten und nach welchen Gesichtspunkten von einem für die Schule vorgeschriebenen Plane Einsicht zu nehmen ist.

Das pädagogische Schrifttum birgt viele beachtenswerte Pläne und bewährte methodische Handbücher in sich, die recht wohl Leitlinien beim Entwerfen der Jahreslehrgänge der verschiedenen Schulzweige geben können. In manchen Fächern, wie in Deutsch, Rechnen, Religion, Schreiben, Singen, Formenkunde, deren Unterrichtsgänge ja nicht von örtlichen Verhältnissen abhängen, kann irgend ein guter Lehrplan, wenn er den oben gestellten Ansprüchen nachkommt, u. a. auch auf die Gliederung der Schule Rücksicht nimmt, ohne Bedenken der Unterrichtsarbeit einer Schule und sogar vieler Schulen als Unterlage dienen. Bei einem fremden Plane für Heimatkunde, Geographie, Naturkunde und Geschichte sind in abweichenden Gegenden die ausgewählten Stoffe durch ähnliche, heimische zu ersetzen, gleichwohl anzunehmen ist, daß für

einen gewissen Teil Deutschlands die gegebene Stoffmasse ungefähr entspricht. In mehreren Fächern ist ein fremder Lehrplan individuell und nur in den Grundzügen allgemeingültig. Bezirks- und Landespläne, wenn sie allen in Frage kommenden psychologischen und pädagogischen Anforderungen voll und ganz gerecht werden, sind darum nicht von der Hand zu weisen. Bei Aufstellung der acht Jahresgänge im Rechenunterricht halte man sich an eine gute Rechenschule; die Wahl eines Rechenbuches ist in allererster Linie eine Lehrplanfrage, wobei man darauf zu sehen hat, ob das Nacheinander der Rechenübungen innerhalb jedes Jahres erfüllt, was billigerweise von Auswahl und Anordnung des Rechenstoffes aller Schuljahre gewünscht werden muß. In Sachen eines Lehrganges der Sprachlehre geben Sprachschulen, wie die von *Hähnel* und *Patzig*, *Wilke*,[1] *Haupt* und *Hesse*, *Tilger*, von *Behling*, *Hilsinger* und *Sieburg* Anleitung und sichern eine gleichmäßige Betonung aller Sprachgebiete und Spracherscheinungen. Solange die Gesamtlehrpläne nicht gute Deutschlehrgänge aufweisen, werden die zum Teil verschrieenen Sprachschulen ein Notbehelf bleiben. Reich ist die Literatur an Erzeugnissen, die für sämtliche Fächer in allen Schulverhältnissen Führer sein wollen; doch in demselben Grade, in dem ein Plan den verschiedenartigsten Schulen entsprechen will, verliert er an pädagogischem Wert. Universallehrpläne, Allerweltspläne gibt es nicht und kann es nicht geben.

Ist die im voraufgegangenen skizzierte Vorbereitungsarbeit getan, hat also der Lehrer 1. in den vorliegenden Schul- und 2. in den Jahreslehrgang sich vertieft oder wegen Mangel jeder Unterlage mit seinen Mitarbeitern einen Schul- und Jahreslehrgang entworfen, so hat er die Stellung aller Einzelthemen als Glieder des Ganzen recht erkannt und kann sich darum, gut vorbereitet, auf

---

[1]) Die Sprachhefte von *Wilke* sind besonders reich an praktischen Hinweisen.

breiter und sicherer Grundlage fußend, der weiteren Vorbereitung, der schulgerechten Zubereitung auf die erste Unterrichtsstunde der einzelnen Fächer zuwenden und damit einer Vorarbeit, die jede folgende Lehrstunde im Jahre erheischt und die pädagogische Kleinarbeit ausmacht. Da sich der Lehrer durch Studium des Lehrplanes auf festen Grund und Boden gestellt hat, wird auch seine Lehrstundenarbeit Hand und Fuß haben. Nicht bloß jedes Schuljahr, sondern auch jede Schulstunde soll sich ja harmonisch dem Ganzen anpassen; im Kleinen muß man das Große, im Teile das Ganze erkennen.

»Aus dem Kleinen setzt
Sich Großes zusammen zuletzt,
Und keins darf fehlen von allen,
Wenn nicht das Ganze soll fallen.«
(*Rückert*, Zeitgedichte 1. Buch: Ode.)

Und damit kommen wir zu dem, was in der Regel unter Vorbereitung auf den Unterricht verstanden wird.

Das Präparieren auf die einzelne Lektion befaßt sich mit Lehr**inhalt** und Lehr**form**, mit dem **Was** und **Wie**. Erst haben wir das **Stoffliche**, das ja den Kern jeder Lektion ausmacht, in Erwägung zu ziehen; denn nur wer sich selbst über eine Sache völlig klar ist, kann sie andern klar machen.

Wie früher bei Aufstellung des Schul- und Jahreslehrganges, so macht sich auch dieses Mal zunächst eine pädagogisch und psychologisch richtige Wahl des positiven Wissens, das hernach noch in eine methodische Form gegossen wird, nötig. In einigen Disziplinen, wie Sprachlehre, Rechtschreibung, Katechismusunterricht, Formenkunde, Rechnen, ist die Stofffrage im Verhältnis zu den Sachfächern schnell erledigt; denn hier besteht das eigentliche Lehrgut in Begriffen, Regeln, Gesetzen, Urteilen und Grundsätzen, also allgemeinen Wahrheiten; hier fällt besonders die didaktische Formengebung, namentlich die konkrete Ableitung, schwer und meistens viel schwerer als in



den Realien. Aber in dem Realunterrichte, wie Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, genügt das Thema an sich, das man ja schon bei einem flüchtigen Blick in den Lehrplan kurz vor Unterrichtsanfang erfahren kann, nicht. Der Lehrer würde nur das vorbringen, was ihm gerade während des Unterrichtsgespräches einfällt, dabei Dinge betonen, die fürs Kind zu hoch sind und die er nach vorheriger Überlegung bestimmt unerwähnt lassen würde. Eine Vorbereitung kann aber auch nicht bloß darin beruhen, daß der nackte positive Lehrstoff, wie er in einem X-beliebigen Buche steht, vergegenwärtigt, daß z. B. die neue biblische Geschichte mehrmals durchgelesen wird. Jedes zu behandelnde Thema muß nach allen Seiten sachlich (später auch noch methodisch) durchdacht werden, vielleicht anfangs ohne irgend ein Hilfsmittel. »Man muß sich doch auch ohne Lampe präparieren können. — Das müßte eigentlich die feinste und intensivste Arbeit werden; so durch nichts abgelenkt — aber auch durch gar nichts — ganz Gedanke sein — ganz Innenmensch!« (*Scharrelmann*, Herzhafter Unterricht, S. 64.) Wenn auch gefordert werden muß, daß der Lehrer den in der Schule zu behandelnden Stoff beherrsche, so kann man doch nicht verlangen, daß das Ganze jederzeit ihm gegenwärtig sei. Es fällt keinem eine Perle aus der Krone, wenn er ein gutes Handbuch zur sachlichen Vorbereitung heranzieht.

Bei jedem Stundenthema — ich will diesen Ausdruck einmal zum Unterschiede vom Jahresthema anwenden, obgleich zahlreiche Einzelthemen mehr als eine Lehrstunde Zeit fordern — ist zu überlegen, welche Stoffeinzelheiten Berücksichtigung finden müssen. Diese Stoffauswahl — es ist die dritte, von der wir handeln — fällt gleichfalls je nach dem pädagogischen Blicke des einzelnen Lehrers aus. Was der eine nach Qualität und Quantität der Materie für zu weitgehend hält, erklärt ein anderer für wohlberechtigt. Doch in diesem Punkte wird sich selbst bei grundsätzlicher Übereinstimmung niemals

Einheit erreichen lassen, auch die pädagogischen »Geschmäcker« werden verschieden bleiben.

Die bei der Stoffauslese zu beachtenden Forderungen stimmen mit den bei der Meditation für Schul- und Jahreslehrgang einzuhaltenden Vorschriften überein.

Auch die Stoffsammlung für die einzelne Lektion nimmt nur auf die zu erziehenden Kleinen Bedacht, so daß, gedrängt gesagt, ausschließlich kindliche Lehrstoffe zur Behandlung auserkoren sind und das »Stoffprinzip«, das die Schule noch sehr beherrscht, »durchs Persönlichkeitsprinzip« ersetzt wird. Wie aber werden kindliche Stoffe am besten ermittelt und unkindliche vermieden?

Zu allernächst denkt der Lehrer, wie bei den sonstigen Vorarbeiten für den Unterricht, fortwährend an die Aufgaben der Schule überhaupt und des fraglichen Faches, um nur pädagogisch wertvolle, zum Lektionsthema passende Einzelheiten zu ermitteln. Alles, was als bloßer Notizenkram in der Regel gelernt wird, um morgen wieder vergessen zu werden, ist unerbittlich auszuscheiden. Die Stoffwahl bleibt nicht allezeit gleich: sie ändert sich z. B. mit der Zweckbestimmung eines Lehrfaches. Darum betont sie, um ein Beispiel zu geben, heutzutage, wo die Methodik als Ergebnis des naturgeschichtlichen Unterrichts das gemütvolle Verständnis des Naturlebens ansieht, teilweise andere Stoffe als früher, wo viel weniger das Geschehen als das Sein in der Natur, die Formenverhältnisse mehr als die Lebensverhältnisse betrachtet wurden und sonach der ganze Unterricht in der Hauptsache beschreibend, systematisierend, Naturbeschreibung, keine Naturgeschichte war. Ähnlich liegt der Fall in der Erdkunde, die einst nur memorative Betriebsweise kannte und durch totes Namen- und leeres Zahlenwerk das Schülergedächtnis überlastete, doch gegenwärtig durch vergleichende Methode die kausalen Beziehungen aufdeckt, innere Zusammenhänge zwischen dem von der Natur Gegebenen und dem Gewordenen aufsucht und so auf die Auswahl des Stoffes ihren Einfluß geltend

macht. Und die Geschichte, die zur Zeit die Schüler in den ursächlichen Zusammenhang der Ereignisse einführt, sie das »Warum« und »Weil« verstehen lehrt, die zudem das kulturhistorische Element verwertet, sucht nicht mehr in Nebensachen, wie Jahreszahlen, Personen und Schlachtennamen, ihre Stärke, sondern richtet auf gehalt- und wertvollere Dinge als ehemals ihren Blick.

Aber nicht das ganze zu einem Thema gehörige wertvolle Bildungsmaterial kann Aufnahme finden. An zweiter Stelle entscheidet hier, wie schon vorher, der psychologische Gesichtspunkt, d. i. der Grad geistiger Fähigkeit, die Leistungsfähigkeit, die Fassungskraft der Schüler, die Art (und Menge) des auszusuchenden positiven Lehr- und Lernstoffes. Aus den pädagogisch berechtigten Stoffen sind also bloß die psychologisch berechtigten auszusuchen. »Wer in die Praxis der Schule hineinschaut, der wird sich nicht der Erkenntnis verschließen können, daß wissenschaftliche Erörterungen in dieselbe hineingetragen worden sind, welche ihr richtiger fern geblieben wären. So wünschenswert es ist, daß der einzelne Lehrer sich weiter in die Stoffe vertiefe, die er zu behandeln hat, so wenig frommt es der Jugend, wenn ihr alles, was er in sich aufgenommen und verarbeitet hat, wieder mitgeteilt wird. (Schulrat *Hempel* im 1. Vorwort zum »Religionsunterricht«.) Der erziehende Unterricht will bei jeder Lektion aufs genaueste an den geistigen Standpunkt der Schüler anknüpfen, und es hängt deshalb die Auswahl des Unterrichtsstoffes von diesem Standpunkt mit ab. In den Fällen nämlich, in welchen überhaupt noch kein ähnliches Material in der Seele des Schülers vorhanden ist, findet nur eine Perzeption des Neuen statt, die weder Dauer, noch rechte Frucht verspricht, da dem neuen Pflänzchen im Schülergeiste Haltung und Nahrung fehlt. Werden jedoch die Lehrstoffe so ausgewählt, daß es dem Zögling an verwandten Vorstellungen, an analytischem, aufnahmefähigem Material nicht mangelt, so wird damit den später kom-

menden neuen Gedanken die Möglichkeit des Anschlusses, der Verbindung, der Apperzeption geschaffen.

Einige Beispiele zur Erläuterung! Die Jesusgeschichten sind den ABC-Schützen meist kürzer und einfacher im Wortlaute zu bieten, als sie in der Bibel stehen und sie Schülern der Oberklasse geboten werden. Ein naturkundlicher Gegenstand wird schon im 3. Schuljahre eingehender als im sogenannten Anschauungsunterrichte betrachtet; und selbst der Lehrer der oberen Klassen darf nicht alles vorbringen, was zum Thema wissenschaftlich gehört, weshalb Lehrbücher, die absolute Vollständigkeit anstreben, mit der größten Vorsicht bei der stofflichen Präparation zu gebrauchen sind. Junge Lehrer überschätzen meist die Kraft ihrer Schüler. Die Auswahl z. B. aus derselben Geschichtsperiode fürs 5. Schuljahr fällt anders aus als fürs letzte Jahr. Jede geographische Schilderung, jeder Geschichtsvortrag muß nach Inhalt und Sprache der Altersstufe angemessen sein, wenn der Lehrer nicht tauben Ohren predigen will. Die Turnübungen werden auf die körperliche und geistige Schülerkraft zugeschnitten. »Alle mit Gefahr verbundenen oder auf Kunststücke hinauslaufenden Übungen müssen sorgfältig vermieden werden.« (*Kockels* Lehrplan, 9. Aufl., S. 143.) Der naturkundliche Unterricht vermag nur »dem Schüler ein seiner Fassungskraft entsprechendes Verständnis der Natur zu eröffnen«. (*Schmeil,* Lehrbuch der Botanik. Vorwort zur 1. Auflage.)

Nicht selten beeinflußt auch der Unterschied der Geschlechter die Lehrstoffwahl. »Es ist ein Grundsatz der Pädagogik, daß der Individualität soweit als irgend möglich Rechnung zu tragen ist. Daß jedes der beiden Geschlechter eine besondere geistige Verfassung hat, ist bekannt. Im allgemeinen kann man sagen, daß das weibliche Geschlecht eine weit höhere Reizbarkeit nach der Seite des sympathetischen Gefühls hin zeigt als das männliche, daß es infolgedessen auch eine stärkere, natürliche Disposition für ethisches Leben besitzt. . . .[1]) Wenn sich un-

[1]) *Ziller*, Vorlesungen z. allgemeinen Pädagogik, 1. Aufl., S. 59.

gezwungen Gelegenheit bietet, hervorragender Frauen zu gedenken, so wird man sie in einer Mädchenklasse selbstverständlich ausgiebiger benutzen als in einer Knabenklasse, wie man anderseits die — es möge mir dieser Ausdruck gestattet sein — mehr männlichen Seiten der Geschichte eingehender mit Knaben behandeln wird.« (*Max Schilling,* »Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes für den Geschichtsunterricht.« Sächsische Schulzeitung 1897, S. 42.) Die Wahl der turnerischen Übungen richtet sich u. a. nach dem Geschlechte; nicht alles, was sich für Knaben eignet, paßt für Mädchen. »Für das Knabenturnen sind mehr die durchgreifenden, ruck- und schwunghaften Frei-, sowie die straffen Marschübungen, für das Mädchenturnen dagegen mehr die leichteren und gefälligen Freiübungen, Gang- und Hüpfarten auszuwählen. Ähnliche Rücksichten sind bei der Auswahl von Gerätübungen für jedes der beiden Geschlechter zu nehmen. Doch soll auch den Übungen für Mädchen ein angemessener Grad von Anstrengung innewohnen. Keinesfalls aber dürfen die für Knaben charakteristischen Übungen ohne weiteres auf das Turnen der Mädchen übertragen werden.« (*Kockels* Lehrplan, 9. Aufl., S. 143.)

Das Quantum des sich so ergebenden pädagogisch und psychologisch berechtigten Unterrichtsstoffes wird aber noch von der verfügbaren Unterrichtszeit und von der methodischen Vorschrift, gründlich zu sein, mehr oder weniger beschnitten, so daß nur das Nötigste, d. i. das Wichtigste, Wesentlichste, Wirksamste Verwertung erfahren kann. Nur Schulen mit günstigen Zeitverhältnissen dürfen nach dem Notwendigsten, aber nur erst nach dem Nötigsten Wünschenswertes treiben. Mit »Außergewöhnlichem« stofflicher Art kann aber die Volksschule niemals prunken. Manche Volksschulen, deren Lektionsplan bloß eine Stunde je für Geschichte, Naturgeschichte, Formenkunde, Naturlehre, Erdkunde ansetzen kann, müssen sich mit gar wenig, mit dem Allernötigsten zufrieden geben,

um ausreichende Vertiefung, vielseitige Übung und fruchtbare Anwendung der pädagogischen Ausnützung zu ermöglichen. Falsch ist: Viel (Stoff) hilft viel. Darum: Wenig, aber gut, und das Gute gründlich! Es handelt sich hier um den Unterschied zwischen einem schädlichen Vielerlei und einem nützlichen Viel, wie es der Lateiner im alten Diktum: *Non multa, sed multum!* ausdrückt. Die weise Stoffbeschränkung ist eine in der Theorie allgemein zugestandene, nur leider in der Praxis immer wieder vergessene Forderung. Nur ein wohlabgemessenes Stoffquantum kann die Jugend verständig durchdringen und merken. *Hempel* hat als langjähriger Bezirksschulinspektor »die Erfahrung gemacht, daß gerade solche Lehrer, welche es recht treu und ernst mit der Sache meinen, welche sich aufs gewissenhafteste vorbereiten« (S. 1 »Zum Katechismus-Unterricht«), »in die Überfüllung mit eigentlichem Wissensstoff geraten sind«. Bei jeder Unterrichtsvorbereitung beherzige und beantworte der Lehrer die Frage:

Was ist an dem zu behandelnden Thema besonders merkwürdig, ganz eigentümlich?

So gelingt es ihm, sogar in den wissensreichen Unterrichtsgegenständen, wie Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, das Markante und Charakteristische herauszugreifen und einen glücklichen Griff zu tun.

»Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf, selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen Stoffen,
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt.« *(Geibel.)*

Welche und wieviel Stoffeinheiten in jedem Falle in Frage kommen, bleibt natürlich dem Geschmack und Gefühl des einzelnen Lehrers überlassen. Jede Klasse ist, an sich betrachtet, ein eigenartiges Einzelwesen, das sich wieder aus einer Schar von Sonderwesen zusammensetzt. Was sich heuer mit bestem Erfolge durchnehmen läßt, kann vielleicht nächstes Jahr oder sogar gleichzeitig in einer Parallelklasse, in einer aus anderen Elementen be-

stehenden Schulklasse, mit Schülern gleichen Alters gar nicht behandelt werden. Nur das feine Gefühl, der angeborene Takt des Lehrers trifft die Entscheidung, was und wieviel gerade der ihm anvertrauten Klassenstufe und gerade dem besonderen Jahrgange, der in der Klasse sitzt, gut tut. Je knapper die Auswahl, je größer die Stoffbeschränkung sein muß, desto mehr Takt und desto mehr Fachkenntnisse sind im Grunde erforderlich, um die Spreu vom Weizen zu sondern. Neulinge im Schulamte suchen freilich gern im Vielwissen das Heil und tischen in der Schule alles auf, was sie über ein Thema wissen oder irgendwo nachgelesen haben. Besonders in Geschichte, Geographie und Naturkunde mag oft bloßer Wissensstoff dargeboten werden, so daß von Anfang bis Ende der Stunde in einem fort vorgetragen wird und zu keiner Vertiefung und Besinnung, geschweige denn zum Verweben und Verknüpfen, zum Einprägen und Anwenden, Zeit bleibt. Darum mag man in den bezeichneten Fächern mit ihrem unermeßlich großen Stoffschatze doppelt und dreifach sorgfältig aussuchen, was leider viele Lehrbücher, Realienbücher und auch »Präparationen«, die sich als Hilfen für den Schulgebrauch anbieten, außer acht lassen. »Der Schüler darf nicht einfach als leeres, gleichsam in sich blindes Gefäß behandelt werden, das vom Lehrer möglichst voll zu stopfen wäre mit den Kenntnissen, Meinungen und Einsichten des Lehrers« (*Rudolf Hildebrand*). »Man darf beim Unterrichten (so auch schon beim Vorbereiten) nicht bloß an den Stoff denken, der im Grunde nicht die Hauptsache dabei ist, sondern vor allem an die jungen Geister, die ihn in sich aufnehmen sollen« (*Hildebrand*). »In unseren Schulen wird vom Lehrer zuviel gelehrt und — vom Schüler ‚zuviel gewußt‘. Die Zeit fordert, daß alle Lehrer von dem Lehrer an, der in der Elementarklasse die Anfangsgründe lehrt, bis zu dem akademischen Lehrer, der zur Kunst der wissenschaftlichen Forschung hinführen will, das Ziel im Auge haben, selbsttätig denkende Köpfe zu bilden.«

(»Didaktische Ketzereien«, S. VI, von *H. Gaudig.*) »Unsere Zeit steht unter der Tyrannei des Stofftriebs.[1]) Geschichtlich ist das sehr wohl zu begreifen: die Fülle des Bedeutsamen, das die Kulturbewegung des vorigen Jahrhunderts ans Licht gefördert hat, drückt auf die Schule mit großer Wucht. Man schwebt in der Angst, die Schule höre auf, ‚kulturgemäß' zu sein, wenn sie nicht von allem, was die Geistes- und besonders die Naturwissenschaften als Bildungsgut darreichen, möglichst viel dem Lehrplane der Schulen einfüge. Die naturgemäße Folge: nicht nur die leidige Überbürdungsfrage, die Diszentration der Geister (man entschuldige das schlimme Wort für die sehr schlimme Sache), sondern vor allem die abnehmende Denkkraft der Schüler. Der Überdruck des Stoffes läßt weder Zeit noch Kraft zu der freien Geistesarbeit.« (*Gaudig,* ebenda S. 29.) Bei Stoffüberhäufung steht das Behandelte zum wirklich Gelernten im umgekehrten Verhältnisse. Gegen Stoffübersättigung, den Todfeind echten Strebens, ist schon soviel geredet und geschrieben worden, daß man es sich fast überlegen möchte, von neuem dazu Stellung zu nehmen. Doch solange man *in praxi* wenig Änderung wahrnimmt, ist es berechtigt, ja Pflicht, immer und immer wieder vor äußerer, fachwissenschaftlicher Vollständigkeit, die es eigentlich gar nicht gibt, zu warnen und zu innerer, pädagogischer Vollständigkeit zu ermahnen.

Nicht bei allen Themen wird trotz vorherigen Nachdenkens beim ersten Male der Stoff richtig nach Art und Menge ermittelt. Am besten stellt sich's in der Lehrstunde heraus. Jedoch im folgenden Jahre macht der Lehrer den Fehler gut und stellt die rechte Qualität und Quantität bereit, was freilich eine dem Unterrichten vorausgehende schriftliche Vorbereitung und eine folgende Nachbereitung, wovon später noch die Rede sein wird,

---

[1]) Nach S. 28 desselben Werkes ist Stofftrieb ein Ausdruck der Schillerschen Philosophie.

voraussetzt. Daher ist es wünschenswert, wenn der Lehrer nicht jedes Schuljahr mit der Klassenstufe wechseln muß, daß er vielmehr auf einer gewissen Altersstufe wenigstens ein paar Jahre nacheinander tätig sein kann und die gemachten guten und schlechten Erfahrungen verwerten kann. Diesem Wunsche steht freilich etwas anderes entgegen. Wenn man nämlich bedenkt, daß zur rechten Stoffwahl, wie zum ganzen Unterrichte gründliche Bekanntschaft mit den Schülerseelen Nummer Eins und die ganze Stoffmaterie etwas Sekundäres ist, so möchte man wieder Durchführung der Klassen, d. i. diejenige Einrichtung zur Empfehlung bringen, wobei ein Lehrer mit seinen Scholaren von Klasse zu Klasse steigt. Auf jeden Fall sind einem Lehrer, um die Individualität der Schüler kennen und beachten zu lernen, möglichst viel Fächer und Stunden in einer Klasse mit möglichst wenig Kindern zu übertragen.

Als eine ganz selbstverständliche Forderung erscheint es, daß der im Unterrichte zu behandelnde und von der Jugend anzueignende Lehrstoff innerlich wahr sein, sich aus wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen zusammensetzen muß. Da jedoch selbst weitverbreitete und gutgehende literarische Erzeugnisse sachliche Fehler, z. B. geschichtlich, erdkundlich und naturkundlich Veraltetes und Falsches enthalten, die sich wie eine Krankheit von Geschlecht zu Geschlecht forterben, so ist es hier nicht unangebracht, auch von der sachlichen Vorbereitung wissenschaftliche Wahrheit zu verlangen. Zuviel würde man fordern, wenn der Lehrer selbst in fachwissenschaftliche Arbeiten und Forschungen treten sollte, um zu selbständigen Entscheidungen zu gelangen. Ja, niemand vermag heute im Zeitalter des Spezialistentums die Fortschritte der Wissenschaften in all ihren Zweigen genügend zu verfolgen, um bis ins einzelne zu dringen und das Überwundene vom Richtigen zu scheiden. Dazu ist die Arbeitsteilung da. Doch soll anlehnend nicht vergessen sein, daß so mancher Volksschullehrer der Wissenschaft gedient hat. Um wissenschaftliche

Irrtümer zu vermeiden, greife man z. B. zum Konversationslexikon, zu den einschlägigen Bändchen der Sammlung Göschen. Für jedes Schulfach gibt es Werke, die eine völlig wissenschaftliche Auffassung des Materials in gemeinverständlicher Darstellung vertreten und beste Ausbeute für den Unterricht geben.

Aber nicht bloß die Tatsachen an und für sich, sondern auch die Art ihrer Darstellung, ihre Beurteilung muß unanfechtbar sein; freilich streifen wir damit schon die methodische Anfassung des Stoffes, die uns hernach noch beschäftigen wird. »Was über die Tatsachen gesagt wird, muß richtig sein; das Schlechte darf nicht als gut, das Gute nicht als schlecht hingestellt werden, auch den Feinden muß man Gerechtigkeit widerfahren lassen.« (*Regener*, Besondere Methodik, S. 220.) Freilich ist es in gewissen Fällen ungemein schwer, der Wahrheit gemäß zu lehren. Manches ist in tiefes Dunkel gehüllt. Wie verschieden wird z. B. die Entdeckung der Silberschätze im Erzgebirge erzählt! Über manches herrscht selbst bei Fachleuten größte Meinungsverschiedenheit. »Daß das, was schwarz ist, auf keine Weise weiß gewaschen werden kann und darf, ist heutzutage wohl allseitig zugestanden; gleichwohl sucht man die Flecken und Mängel der alttestamentlichen Helden noch vielfach durch gutmütige Erwägungen und Schlüsse, zu denen der Text freilich keine Berechtigung gibt, zu mildern und mit dem biblischen Urteil über sie als Männer nach dem Herzen Gottes auszugleichen. Die Verstoßung der Hagar, Abrahams und Isaaks Lüge gegen Abimelech, Isaaks und Rebekkas Stellung zu ihren Söhnen, vor allem aber die ganze Figur des Erbbetrügers Jakob und manche Rachetaten und Niederträchtigkeiten besonders Davids geben hier zu Bedenken Anlaß; in etwas anderem Sinne ferner Isaaks Opferung, Josephs Verkaufung durch die Brüder, Jephthas Gelübde, Simsons Raufereien und die oft vom Volke verübten Grausamkeiten an den Besiegten.« (*Meltzer*, S. 101 des 30. Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche



Pädagogik.) So denkt *Meltzer*, und mit ihm stimmen andere Theologen und Schulmänner guten Rufs überein; von anderer Seite aber werden die neuen Ansichten verworfen.

Wie verhält sich nun der Lehrer, wenn er nicht gegen seinen Religionseid handeln, »nach bestem Wissen und Gewissen lauter und rein lehren will«? »Es kann nicht geleugnet werden, daß niemals der Lehrer in schwererer Lage gewesen ist als heute. Nicht der Gleichgültige, denn er lehrt ohne innere Anteilnahme, was vorgeschrieben wird; auch nicht der Abgeschlossene, Innerlichfertige, denn er lehrt, was ihm felsenfeste Überzeugung geworden ist; wohl aber der Suchende, denn er findet bei den berufenen Vertretern Meinungsverschiedenheiten, die ins Tiefste eindringen. Das gegenwärtige Zeitbewußtsein ringt nach dem ihm angemessenen religiösen Ausdruck. Als denkender Mensch nimmt der Lehrer an diesem Ringen teil; aber seine Berufspflicht zwingt ihn, dem Bekenntnis gemäß zu lehren. Es kann dabei zu schweren inneren Kollisionen kommen, die gerade der Ernstdenkende doppelt schwer empfindet. .... Wir halten daran fest, daß der Religionsunterricht, auch in seinem geschichtlichen Teil, die Krone unseres Schulunterrichtes ist. Aber das fordern wir, daß der Unterricht die gesicherten Ergebnisse der theologischen Forschung beachte und nicht auch in Zukunft lehre, was von dieser abgetan ist.« (S. 275 ff. Deutsche Schulpraxis 1905: »Um- und Ausblick auf dem Gebiete der Didaktik.«) Was ist das Echte und Rechte? — Die evangelischen Schulen stellen die Reformationsgeschichte so dar, daß die Kinder zu der Überzeugung geführt werden, Luther habe nach seinem besten Wissen und Willen für Kaiser und Reich die Wahrheit gesagt; katholische Schulen geben das nicht zu, so daß Luther mehr oder weniger schlecht wegkommt. Das Reformationszeitalter vermag man aber nicht so darzustellen, daß es Protestanten wie Katholiken und als gesinnungslose Mache zugleich der Geschichtswissenschaft genügt. Die Durch-

arbeitung des Stoffes muß der pädagogischen und dem derzeitigen Stande der betreffenden Wissenschaft entsprechen; darum trat einst im Naturgeschichtsunterrichte »an Stelle des vollkommen veralteten, rein deskriptiven Unterrichts eine morphologisch-physiologische oder kurz biologische Betrachtungsweise« (*Schmeil* im Vorwort zur Zoologie). Die Betonung des Ursächlichen ist ein Gesichtspunkt, den die Pädagogen nicht selbst geschaffen haben, sondern der aus der Fachwissenschaft stammt, der aber der Schule zu statten kommt und in der Naturkunde Kausalnexus, in der Erdkunde Vergleichung, in der Profangeschichte Pragmatismus heißt. Dieser neue fachwissenschaftliche und zugleich pädagogisch wohlberechtigte Grundsatz darf aber nicht nicht bloß wenigen Fächern zu gute kommen, sondern muß auf alle Disziplinen, auf den gesamten Schulunterricht, wo es angängig ist, angewandt und bezogen werden. Auch in den Formalien, wie Sprach- und Formenkunde, muß das Warum und Weil als Hauptschlüssel aller Verborgenheiten dienen. Das Kausalitäts- und Finalprinzip ist das, was *Alexander von Humboldt* als »Verkettung der Tatsachen« der »Fülle der Tatsachen«, dem Ziele der älteren Wissenschaft, gegenüber stellt. Das Mittel zum Verketten der Tatsachen ist aber das Denken. Die denkende Betrachtung bezweckt aber noch mehr als Verbindung des Wissens, nämlich Durchdringung, Vertiefung, Verinnerlichung, Durchgeistigung, die aber in jedem Schulfache nötig und nützlich ist.

Bei der stofflichen Vorbereitung, die teilweise auch pädagogische Prinzipien streng einhält, hat der Lehrer den in der Schule methodisch darzustellenden Gegenstand an sich bis ins kleinste rein und scharf aufgefaßt, nach allen Seiten durchdacht und eine der Wahrheit und Wirklichkeit entsprechende Anschauung über ihn gewonnen, er ist sich der den Schülern angemessenen und der festzuhaltenden Stoffabgrenzung deutlich bewußt geworden, so daß er den Stoff vollkommen geistig beherrscht. Und

doch kann das Präparieren auf die einzelne Schulstunde es nicht beim Zurechtlegen und Aneignen des nackten Lehrinhaltes bewenden lassen. Mit der rein sachlichen Präparation wird sich bestenfalls ein gewiegter Schulmann begnügen dürfen, der in der Methodik und praktischen Ausübung sattelfest ist und schon beim Hören des Themas im Bilde ist, wie ein gewisser Stoff pädagogisch richtig angepackt und zweckmäßig für die Jugend ausgebeutet werden muß. Die stoffliche Vorbereitung hat nur festgestellt, was auf der sogenannten Darbietungs- und Zusammenfassungsstufe Erörterung findet. Klarheit und Deutlichkeit des Lehrinhaltes ist nur die erste »Schönheit«[1]) einer Lektion; der Lehrer muß zweitens über die Unterrichts**form**, über das **Wie** nachsinnen. Das wahre Kunstwerk besteht nur im vollen Einklange von Inhalt und Form.

Und auch eine Lektion als Kunstleistung beruht auf diesem Einklange. Der Lehrinhalt mag noch so wertvoll sein, wenn ihm die Lehrform nicht vollkommen entspricht, so muß der Kindesgeist, der auf pädagogische Durchbildung Anspruch erhebt, dabei unbefriedigt bleiben.[2]) Den wahren Zusammenklang von Gehalt und Gestalt zu finden, ist des Lehrers schwerste Aufgabe. Das Lehrverfahren, was nun Gegenstand unserer Betrachtung bilden wird, gründet sich nicht bloß auf pädagogische Grundsätze, sondern eben auch auf die Eigenart der zu behandelnden Sache; jede rechte Methode muß auch aus ihrem Lehrstoffe geboren sein. »Der Stil ruht«, wie *Goethe* meint, »auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntnis, auf dem Wesen der Dinge, insofern uns erlaubt ist, es in sichtbaren und greiflichen Gestalten zu erkennen.« (Goethes

---

[1]) *Lessings* Satz lautet: »Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit.«

[2]) Umgekehrt kann aber auch nicht von wirklicher Kunst die Rede sein, wenn z. B. ein fürs Kind zu hoher oder unwürdiger Stoff nach allen Regeln der Kunst behandelt wird und so hinter der methodischen Form zurückbleibt.

Werke XXIV, 527. *Hempel*sche Ausgabe.) Auch der Lehrstil muß gleichsam aus dem Lehrstoffe herauswachsen, als das einzig mögliche Kleid, das sich die Unterrichtsmaterie selbst schafft.

Nunmehr fragt es sich somit: Wie ist der nach pädagogischen Grundsätzen ausgewählte Arbeitsstoff an die Schüler kunst- und regelrecht heranzubringen und ihnen anzueignen, oder den Kern der Sache besser treffend: Wie ist der Inhalt des Unterrichts, der an sich noch Rohmaterial ist, in der Seele des Kindes umzusetzen, in Gedanken, in Geist umzugestalten? Wie forme ich den Stoff, damit er dem Zögling entspricht? Wie sichere ich mir den überhaupt größten Erfolg? Wie ist damit das Kind zu bilden? und wie man noch sagen könnte. Das Unterrichten heißt nicht bloß, Lehrstoff mitteilen, sondern geistige Kräfte wecken. »Die kindliche Seele ist nicht ein Gefäß, das anzufüllen, sondern ein Brennstoff, der anzuzünden ist« *(Burckhardt)*. Nicht »Aneignung«, sondern »Bildung« ist das Ziel alles Unterrichts, und darunter versteht man nicht Ausstattung, sondern Ausgestaltung der Seele.

Sonach darf der Lehrer auch bei der Stoffbehandlung nicht nach seinem Kopfe, d. h. willkürlich verfahren. Sobald er seinen Lehrstoff zu gestalten beginnt, steht er unter der Herrschaft der Naturgesetze seiner Kunst, des Kindesgeistes.

Der positive Lehr- und Lernstoff muß meist so, wie er ist, genommen werden, aber bei der methodischen Präparation kommt wie dann beim Unterrichten die persönliche, geistige Eigenart des Lehrers zum Ausdruck, so daß erkenntlich ist, was der Lehrer aus einem Stoffe zu machen versteht, welch Geistes Kind er ist, inwieweit er eine Künstlernatur ist.[1]) Bei der Stoffmeditation handelt

[1]) »Künstler ist nur derjenige, der so sehr über seinem Stoffe steht, daß er jede Stimmung und jedes äußere Ereignis für seine Unterrichtszwecke zu verwenden weiß.« (*Scharrelmann*, Herzhafter Unterricht, S. 17.)

es sich mehr um ein Wissen, bei der Vorbereitung auf die Form mehr um ein Können.

Die pädagogische Zubereitung schätzen manche gering, indem sie sagen:

»Sei nur auf guten Stoff bedacht,
Das andre magst du lassen,
Der schafft sich selber über Nacht
Die Kleider, die ihm passen.«

Zweifellos liegen schon in vielen Lehrstoffen selbst erzieherisch wirkende Kräfte. Die herrlichen Erzeugnisse unserer großen Dichter, die innigen Lieder unseres Volkes ergreifen unmittelbar das jugendliche Herz. An den großen Gestalten unserer Vorzeit entflammt sich der Geist der Jugend, die Gebilde der Natur machen auf Kindesgeist und -gemüt einen gewissen Eindruck auch ohne Zutun des Lehrers; ob aber immer den rechten, den besten Eindruck, das fragt sich sehr. »Die Vortrefflichkeit des Lehrstoffes für sich allein verbürgt keineswegs eine starke pädagogische Wirkung.« (*Zillers* Grundlegung, S. 186.) Dazu gibt es Volksschulstoffe abstrakter, formaler, spröder Art, deren Verständnis nur durch die Kunst des Unterrichts angebahnt werden kann. Daher beansprucht aller Stoff, wenn er die beste Wirkung in der Kindesseele erzielen, wenn sich die in ihm liegende Kraft entfalten soll, sorgfältige unterrichtliche Bearbeitung, zweckmäßige Übermittelung durch den Lehrer. Kein Stoff ist an sich völlig bildend, er muß erst bildend gestaltet werden. Der Schwerpunkt alles Schulunterrichts, selbst des Religionsunterrichts, liegt darum nicht im Stoffe, sondern in der schulischen Behandlung. »Täglich schreiben, schreibend dichten, dichtend auch die ödesten Stoffe mit frischem kindlichem Leben füllen — das scheint mir das A und O aller Präparation zu sein.« (*Scharrelmann*, Herzhafter Unterricht, S. 66.) Es gilt, um es in aller Kürze darzulegen, den ausgewählten Lehrstoff mit genauer Beachtung der Gesetze, wonach der Lernvorgang verläuft, folglich auf psychologischem Wege, dem Schüler zuzu-

führen, gleichviel, ob die Lektion sich in Anschauen — Denken — Anwenden gliedert oder *Herbarts* und *Stoys* methodische Vier- oder *Zillers* Fünfteilung zeigt.[1]) Auf alle Fälle muß der Unterricht, da es keinen Nürnberger Trichter gibt, 1. für das Neue in der kindlichen Erfahrung und dem Interesse Anknüpfungspunkte (Aneignungs- oder Apperzeptionshilfen) suchen, 2. das Neue anschaulich, wohlgeordnet und -gegliedert darbieten, damit der Schüler den konkreten Vorstellungsstoff in kleinen Portionen aufnimmt und verdaut, d. h. klar erfaßt, 3. das Typisch-Wertvolle daraus herausheben und mit anderen verwandten oder auch konträren Gedankenkreisen innig verbinden und endlich 4. durch fleißiges Üben, Anwenden und Verwerten den aufgenommenen Kenntnissen und erarbeiteten Erkenntnissen die rechte Stärke (Festigkeit), Beweglichkeit und Lebendigkeit verleihen. Je mehr der Lehrer hierbei die zur Selbständigkeit führende Selbsttätigkeit,[2]) also die Urteils- und Schlußkraft usw. beim Schüler anzuregen versteht, mit um so größerer Freude wird die Jugend arbeiten. Aber all die auf innere Verarbeitung, Vertiefung und Beherrschung abzielende Lehrkunst, die den kurz gekennzeichneten Lehrgang, den Stundenlehrgang, beachtet, gelingt wohl nur höchst selten aus dem Stegreife, sie bedarf darum auch der häuslichen Vorbereitung des Lehrers.

Worauf hat aber der Lehrer beim methodischen Präparieren zu achten, wenn er sich einen möglichst günstigen Unterrichtsverlauf und ein gutes Unterrichtsergebnis sichern will?

---

[1]) Siehe *Justs* Artikel: »Formalstufen« in *Reins* Encyklopädie der Pädagogik. »Man scheint ganz zu vergessen, daß jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen soll, untauglich ist.« Diese Worte stammen nicht von einem Gegner der formalen Stufen, sondern von Herbart. (XI, 347.)

[2]) Nicht der Lehrer, sondern der Schüler soll am meisten in der Stunde sprechen. Auch für den Lehrer gilt *Goethes* Wort: »Bilde, Künstler, rede nicht!«

Ein Ding der Unmöglichkeit ist es, daß er sich für jede Lektion auf jede Frage und Antwort, auf alle Worte und Wendungen, also bis aufs einzelste der Unterredung, sozusagen bis aufs Tüpfelchen vorbereitet, denn das verbietet schon die große Zahl der Schulstunden; weiter kennt der Lehrer die Natur des Geistes seiner 30 und mehr Schüler viel zu wenig, als daß er im voraus beurteilen könnte, wie sich jedes Kind gerade zur vorliegenden Lehreinheit stellen wird. Hat der Lehrer den Unterrichtsgang bis auf den kleinsten Schritt festgelegt, so wird er nicht in gebührender Weise die kindlichen Beobachtungen und Äußerungen berücksichtigen, er wird starr an seinem Gedankengange festhalten, anstatt dem kindlichen Denken nachzugehen und es so in der rechten Weise zu bilden. Jedem Lehrer muß aber soviel Elastizität und Beweglichkeit eigen sein, sich im einzelnen den methodischen Weg durch der Schüler Verhalten bestimmen zu lassen. Wohl aber ist jungen Amtsgenossen anzuraten, ab und zu eine Lektion in Frage und Antwort auszuarbeiten und besonders musterhafte methodische Bearbeitungen zu studieren, d. h. bei jeder methodischen Maßnahme Grund und Zweck zu ergründen.

Bei der formalen Vorbereitung kann es sich nur um eine der Altersstufe des Kindes entsprechende einfache Zubereitung, um eine Zurichtung des Stoffes für den Unterricht, um Grundgedanken und die wichtigsten Lehrmaßnahmen handeln, wobei vielleicht folgende Fragen in Erwägung zu ziehen sind:

1. An welche im Schüler bereits vorhandenen Vorstellungselemente läßt sich zur sicheren Aufnahme des Neuen anknüpfen? (Bei Formalien ist zu bedenken, wie sie sich in engste Verbindung mit gleichzeitig behandelten Realien bringen lassen, wie sich z. B. bei Themen der Rechtschreibung und Sprachkunde an die zu gleicher Zeit behandelten Inhalte der Sachfächer anknüpfen läßt, um für »Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings« [*Ziller*, Vorlesungen

§ 22] zu sorgen und um das Formale in den Dienst des Realen zu stellen.)

2. Ist der Stoff in kleinere Abschnitte zu teilen, damit im Unterrichte Pausen zur Besinnung, Vertiefung und Einprägung eintreten können? (Mitunter [z. B. in Naturkunde, Erdkunde] wird zu überlegen sein, ob das gerade vorliegende Thema für sich als methodische Einheit gelten kann oder ob mehrere Einzelstoffe zusammengelegt werden müssen. Hier entscheidet sich's, ob die Lektion bloß eine Stunde beansprucht oder ob sie zweckmäßig auf mehr Zeit zu verteilen ist. Jede Stunde möchte aber ein abgerundetes Ganzes sein.)

3. Welche Lehrform ist anzuwenden? (Ob das Erzählen, Beschreiben, Lesen und Vormachen durch den Lehrer, also die darbietende Unterrichtsform, wobei der Lehrer gibt und der Schüler aufnimmt, oder die entwickelnde Lehrform, wobei die Klasse unter des Lehrers Führung sucht und findet. »Viel kommt auf die Sprachform an, in der der Lehrer erzählt, beschreibt, schildert! Diese nicht allein den Gesetzen schönen Stiles, sondern auch dem jeweiligen Standpunkte seiner Schüler anzupassen, erfordert doppelte Kunst.« [S. 9 »Unterrichtslektion als didaktische Kunstform«.])

4. Kann die wirkliche Anschauung (Geschehenes, Gehörtes, kurz Erlebtes) Ausgangspunkt sein?

a) Welche Anschauungsmittel (Anschauungsprinzip und Heimatkunde als Prinzip, die Wirklichkeit) und Lehrmittel sind in den Dienst des Unterrichts zu stellen? Macht sich zur Sammlung von Apperzeptionshilfen ein gemeinsamer Lehrspaziergang nötig? (Es gehört zur Vorbereitung, daß der Lehrer über die zweckentsprechende Behandlungsweise der Anschauungs- und Lehrmittel klar wird und sie zum Gebrauche in stand setzt, damit keine Unterrichtszeit verloren geht, der Versuch gelingt usw.)

b) Wo tritt das Zeichnen als Prinzip in Kraft, damit charakteristische und wichtige Formen eines Gegenstandes

deutlich hervortreten und die Aufmerksamkeit der Kinder aufs Wesentliche gelenkt wird?[1])

c) Welche neuen Wörter (Begriffswörter, Eigennamen, technische Ausdrücke) — Wortkunde (Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre als Prinzip) — treten auf und sind gelegentlich im Sinne *Hildebrands* zu berücksichtigen, damit die Schüler vor allem in den Sprachinhalt eingeführt und dadurch zum Verständnisse des Lebens und Werdens und zum sinngemäßen Gebrauche der Sprache gebracht werden? (Diese Deutung der Wörter, Sprachbilder und Redensarten findet aber nicht, wie mitunter gefordert wurde, nur in der Deutschstunde, sondern am besten in allem Unterrichte dort statt, wo ihr Inhalt am schönsten vom Lichte der Sache beschienen ist.)[2])

5. Worauf hat die konkrete Vertiefung, für die die allgemeinen Grundsätze eines denkbildenden, erziehenden Unterrichts gelten, das Augenmerk zu richten? (Hier muß das positive Wissen, soweit es die geistige Kraft des Schülers gestattet, durchdacht werden. Es sind der Altersstufe der Klasse angemessene Fragen zu stellen, die Klärung, Vertiefung und Erweiterung des neuen Stoffes zum Zielpunkt haben. Der Unterricht soll ja nicht bloß eine empirische, sondern auch eine vertiefte Auffassung des Stoffes mit Hilfe denkender Betrachtung herbeiführen, indem die Vorstellungselemente innerlich verknüpft und die inneren Beziehungen, die ja für wahre Geistesbildung das Wesentliche sind, aufgesucht werden. Das einzelne darf freilich niemals übergründliche Behandlung dem Zöglinge zu einem Gegenstande der Langweile oder wohl gar des Überdrusses machen.)

6. Welche früher irgendwo im Unterrichte behandelten ähnlichen oder kontrastierenden Stoffe des geistigen Besitztums sind mit der neuen Materie vergleichsweise zu ver-

---

[1]) Mein Artikel: »Wandtafel und Kreide« in der pädagogischen Encyklopädie von *Rein*.

[2]) Die Wortkunde ist wie Zeichnen und die Pflege des Gedankenausdruckes eine Angelegenheit aller Fächer und Unterrichtsstunden.

knüpfen?[1]) (Das Verhältnis der verbundenen Vorstellungen darf nie bloß ein äußerliches, sondern muß ein organisches sein.)[2])

7. a) In welchen kurzen, dem geistigen Standpunkte der Kinder entsprechenden allgemeinen Satz (Gesetz, Regel, Begriff, allgemeines Urteil, Vorstellungsreihe) oder in welche (aber wenige) Sätze, das eigentlich Bleibende des Unterrichts, läßt sich das zu Besprechende, das Resultat, zwanglos verdichten, zusammenfassen? (Überflüssiges Begriffs- und Regelwerk bleibt beiseite.)

b) Was sollen die Kinder als Ergebnis- und Merksatz oder auch als bloße Merkwörter buchen?[3])

8. Wie ist das Neugewonnene zu üben und anzuwenden? (Welche Aufgaben und Fragen sind auf der Anwendungsstufe zu stellen, die das Gelernte aufs Kindesleben anwenden, die neue Fälle als Belege für den entwickelten allgemeinen Satz aufsuchen, damit das Neuerworbene eine feste Position innerhalb der bereits die Seele erfüllenden Vorstellungen und Begriffe erhält und unverlierbares Eigentum wird?)

9. Welche Lesestoffe (Poesie und Prosa), Sprachstoffe (z. B. Aufsatz, orthographische und grammatische Belehrungen), Zeichen- und Singstoffe u. a. m. lassen sich anschließen und in entsprechenden Lehrfächern behandeln? Welche Fäden lassen sich überhaupt von dem gerade vorliegenden Unterrichtsfall aus zu anderen Lehrgegenständen ziehen?[4])

---

[1]) Verknüpfung ist mehr Sache des Unterrichts als des Lehrplans; es vermag der Unterricht auch bei Rückblicken u. dgl. haltbare Verbindungsfäden zu ziehen und damit die einzelnen Stoffe festzuschnüren.

[2]) Wie zwischen Magen und Gliedern in der Fabel des Menenius Agrippa.

[3]) Mein Artikel: »Tagebuch des Kindes« (*Reins* pädagogische Encyklopädie).

[4]) Man kann gar nicht genug tun, daß die einzelnen Stoffe eines Themas und bereits Gelerntes wie Brüder die Hand zum Bunde reichen, damit die einzelnen Vorstellungen nicht wirr neben-

Diese Präparationsfragen, die sich ja ganz anders formulieren lassen, mußten allgemein gehalten werden, da sie sich auf alle Unterrichtsgegenstände beziehen und die Richtung, um die es sich handelt, nur im allgemeinen, die Ausführung im ganzen kennzeichnen wollen. Die Antworten darauf nehmen sich natürlich nach Art der Wissensmaterie in den verschiedenen Lehrfächern verschieden aus; sie legen den stilgerechten Aufbau, den Gang der Lektion, die Anordnung der methodischen Schritte und Maßnahmen, kurz den Behandlungs- und Stundenlehrgang fest. Die Fülle von Fragen ist in der Tat nur scheinbar; bei der eigentlichen Vorbereitung vereinfacht sich alles ganz von selbst. In einigen Fächern (Schreiben, Turnen, Zeichnen, Singen) sind nur einige Grundfragen zu beantworten. Hält der Lehrer vom ersten Schultage seiner Wirksamkeit streng darauf, sich auf seinen Unterricht in rechter Weise zu präparieren, so wird er darin geübt werden und später Zeit und Mühe ersparen. Sein Blick wird scharf. Manche Stoffe kehren wieder. Ein gewisses stereotypes Wiederkehren ähnlicher und gleicher Kunstformen findet statt. In der didaktischen Gestaltung, in der Befolgung pädagogischer Regeln und Gesetze, in der Handhabung der Kunstmittel bildet sich allmählich Treffsicherheit, Umsicht, Gewandtheit, kurz gesagt, pädagogischer Takt heraus.

Auf welche Hauptpunkte in den einzelnen Disziplinen die rein methodische Vorbereitung Wert zu legen hat, sei jetzt kurz fixiert. Die Methodiker gruppieren das Vielerlei der Fächer sehr verschieden. Nachstehendes hält sich an die Reihenfolge, in der § 2 des sächsischen Volksschulgesetzes die »wesentlichen Gegenstände des Unterrichts in der Volksschule« und auch die gesetzlichen Bestim-

---

und untereinander liegen, sondern ein Gedanke den anderen trägt, beleuchtet und ergänzt. Die Forderung, daß das Verhältnis unter den Teilen des Unterrichts nicht bloß ein äußerliches, sondern ein organisches zu sein hat, wie zwischen Magen und Glieder in des Menenius Agrippa Fabel, sollte noch viel mehr als üblich beherzigt werden.

mungen von anderen deutschen Staaten (beispielsweise Preußen, Bayern, Hessen, Sachsen-Weimar, Oldenburg, Gotha, Koburg, Reuß j. L.) aufzählen.

1. Religionsunterricht.

a) Biblischer Geschichtsunterricht (Bibelkunde und Bibelerklärung): Vorerzählen der Geschichte in kindlich einfacher Weise im Anschluß an den Bibeltext. Zerlegung der Geschichte in Abschnitte. Überschriften der Teile (Disposition). Worterklärungen, Sacherklärungen (kulturgeschichtliche, geographische u. a. Verhältnisse), Hauptfragen, die die Kinder veranlassen sollen, zum Verständnis der historischen Tatsachen und zur sittlich-religiösen Einsicht zu führen. Versuchsweise heranzuziehende Geschichten und andere Beispiele zur Gewinnung des ethischen und dogmatischen Materials. Hauptgedanken und -begriffe auf Grund der behandelten und herangezogenen Geschichten. Spruch, Katechismusspruch oder Liedvers, worein sich die Ergebnisse (die religiösen Gedanken und Gefühle) ohne Zwang kleiden lassen. Beziehungen des historischen, ethischen und dogmatischen Stoffes aufs Kindes- und Menschenleben. Weiteres Material des vorgeschriebenen religiösen Memorierstoffes zur anschlußweisen Behandlung. Lehrmittel (Karte, Bilder). Zu Konzentrations- und Begleitstoffen: Lesestücke, Aufsatz, Gesangstoffe.

b) Katechismusunterricht (bei gesonderter Behandlung): Biblische, kirchengeschichtliche und weltgeschichtliche Beispiele oder Erfahrungen aus dem häuslichen und öffentlichen Leben der Kinder geben die konkrete Unterlage zur Veranschaulichung, Erläuterung, Vergleichung und Bestätigung des allgemeinen Satzes der christlichen Glaubens- und Sittenlehre. (Katechismussätze sind niemals aus Sprüchen als Deduktionsmitteln zu erklären; denn Erkenntnisse können nicht aus Worten durch Worte, sondern nur aus Tatsachen erzeugt werden. Ein biblischer Spruch bestätigt nur eine erkannte religiöse Wahrheit.) Lieder und Sprüche, die zu dem zu entwickeln-

den Katechismussatze passen. Zur Verknüpfung: Poesie und Prosa im Lesebuche, Singstoffe.

2. Deutscher Sprachunterricht.

a) Lesen:[1]) Auswahl des Lesestücks (Poesie oder Prosa) teils in Rücksicht auf behandelte Sachen, damit der Inhalt Anteilnahme findet und wenig erklärt zu werden braucht, teils in Beziehung auf Ereignisse in Natur, Schule, Familie, Gemeinde und Volk. Gliederung (Abschnitte, Disposition) des Lesestückes. Sacherklärungen. Grundgedanke, wenn möglich in Beziehung auf kindliche Lebensverhältnisse. Sprachliche Eigentümlichkeiten und Schönheiten (Bildergehalt). Wortkundliche Belehrungen (Aufhellen des sinnlichen Untergrundes eines un- oder mißverständlichen Ausdrucks, Vertauschung mit Sinnverwandten, Erklärung bildlicher Redensarten, Deutung von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten). Ähnliche Lesestücke und Gedichte. In günstigen Schulverhältnissen: Leben des Dichters; Reim, Vers, Strophe, Dichtungsart (Lied, erzählendes Gedicht, Sage, Märchen, Fabel, Schauspiel). Lassen sich an dem zu behandelnden Lesestücke (nicht am Gedichte!) die in der Rechtschreibung und Grammatik gewonnenen Ergebnisse nachweisen oder einprägen? Eignet es sich zur sprachlichen Behandlung?

b) Aufsatz: Themenwahl im Zusammenhange mit behandelten Lesestücken, gleichzeitigen Unterrichtsstoffen, mit Vorgängen des Menschen- und Naturlebens und mit der kindlichen Erfahrungs- und Gedankenwelt. Das schließt nicht aus, daß bei diesen Stilarbeiten eines Jahres auch

[1]) Das Lesen kann von Rechts wegen nur solange als Schulfach gelten, bis die Kinder zusammenhängende Sätze zu lesen im stande sind. Dann tritt es als Teil der Unterrichtseinheit in den Dienst des übrigen Schulunterrichts als belehrendes und genießendes Lesen. Freilich das Lesebuch darf nur solche Stücke enthalten, die dem jeweiligen Bildungsstande der Jugend entsprechen und einen Anschluß an andere Fächer gestatten, die gesuchte, ungewöhnliche Wendungen und schwülstige Sätze vermeiden, frisch, einfach, volkstümlich, aber nicht süßlich und tendenziös geschrieben sind und nicht dürre Aufzählungen und lederne Beschreibungen bieten.

sprach-theoretische und psychologische Gesichtspunkte (mannigfache Stilformen) in der Aufeinanderfolge Verwirklichung finden nach Art *Schiefsls*, *Seyferts*, *Schmieders* u. a. Nicht allgemeine, sondern konkrete Fassung (nicht: Der Hund, sondern etwa: Unsers Nachbars Hund), nicht weit, sondern eng begrenzt (also nicht: Die Schwalbe, sondern vielleicht: Die Schwalbe als Künstlerin im Fliegen), damit das Thema von den Schülern wirklich erschöpft wird. Niemals platte Themen, die trockene Beschreibung eines besprochenen Objektes und darum bloß nackte Wiedergabe des behandelten Lehrstoffes verlangen (darum nicht: Das Reh, sondern etwa: Die Klage des Rehes). Das Aufsatzthema muß selbstverständlich bekannte Stoffe enthalten, aber eine Auffassung und Darstellung des Gelernten von einem neuen Gesichtspunkte aus veranlassen.

Nach Niederschrift des Aufsatzes vor Rückgabe und Verbesserung: Korrektur und geordnete Zusammenstellung der wichtigsten Fehler (Wort-, Satz-, Zeichenfehler) zum Zwecke einer denkenden, nicht mechanischen Verbesserung durch die Klasse. Wortfamilien von falschgeschriebenen Wörtern. Welche Sprachfehler verdienen in der Sprachlehre Behandlung? Anschließend stilistische, orthographische und grammatische Belehrungen.

c) Rechtschreibung: Kleines, einfaches, aus dem gleichlaufenden Sachunterrichte zusammengestelltes Sach- und Sprachganzes (also nicht Anknüpfung an orthographische Reihen und ein Sachallerlei), oder in Aufsätzen und Diktaten gemachte Fehler als Anschauungsbeispiele. Feststellung der orthographischen Gruppen und Reihen; Regel. Übungsaufgaben, die sich auf Anwendung von Gedankeninhalten gleichzeitig behandelter Realien beziehen.

d) Diktat: Die Diktate in Aufsatzform, die sich in den Dienst der Orthographie und Grammatik stellen, schließen sich inhaltlich nebenherlaufenden Sachfächern an und veranschaulichen die orthographischen Reihen oder Wort- und Satzformen (die orthographischen und grammatischen Regeln) und müssen sachlich und stilistisch

musterhaft sein. Auch in früheren Aufsätzen und Diktaten vorgefundene allgemeine Fehler lassen sich zu (einübenden) Diktaten verwerten.

Korrektur der Diktate und übersichtliche Zusammenstellung der Verstöße zu gemeinschaftlicher Verbesserung.

e) Sprachkunde. Lesestück oder aufsatzartiges, durch Unterricht oder Erfahrung stofflich bekanntes Sprachganzes (also nicht zusammenhangslose »Mustersätze«, Sprichwörter, Sentenzen), das die zu behandelnden Spracherscheinungen oft und deutlich zeigt. Wenn möglich enger Anschluß an Fehler, die in Aufsätzen, in der Rede des Kindes und der Volkssprache vorgefunden worden sind. (Wird dem sprachkundlichen Unterrichte eine Sprachschule zu Grunde gelegt, so darf die Sprachschrift nur den Gang bestimmen, aber nicht zur Fessel und auch nicht zur Eselsbrücke werden. Die darin enthaltenen Sprachstücke werden darum nur dann ohne weiteres benützt, wenn es der Stoff des jeweiligen Sachunterrichts zuläßt; andernfalls muß der Lehrer selbständig Sprachstücke aus seinen gleichzeitig besprochenen Lehrstoffen bilden, die eine ähnliche Verarbeitung wie die betreffenden Stücke des Sprachheftes erfahren.) Sprachregel. Übungsaufgaben.

f) Schönschreiben. Vor- und Zugübungen. Übungssätze und -wörter, deren Inhalt dem parallelen Sach- und deren Form dem jeweiligen Sprachunterricht entnommen ist.

3. Rechnen. Aus Sachfächern (z. B. Heimatkunde, Erdkunde, Naturkunde, Naturlehre) und aus heimischen Lebensinteressen (Nahrungsmittelpreise, Verkehrs-, Zoll-, Steuerwesen, Lohnverhältnisse, Sparkasse usw.) des Kindes konkrete Ausgangsaufgaben mit einfachen Zahlenverhältnissen zur Verdeutlichung von Rechenformen und -arten. Orientierung über die zum Rechenstoffe gehörigen Zahlenverhältnisse (Größen, Entfernungen, Maße, Preise). Regeln und Regelbeispiele. Übungs- und Anwendungsaufgaben mit steigender Schwierigkeit.

4. Formenkunde: Lebensformen, die allen Schülern der Klasse bekannt sind, zur Anknüpfung und Ableitung.

Begriffe bei Formenbetrachtungen, Regeln bei Formendarstellungen und -berechnungen. Deutung und Bedeutung der Formen. Anwendungsaufgaben für Betrachtungen, Darstellungen und Berechnungen.

5. Geschichte: Anschauliche, lebendige, kindlich einfache Erzählung[1]) oder geschichtliche Quelle (Denkschriften, Proklamationen, Gesetze, Reden, Briefe usw.) oder Gedicht als Ausgangspunkt; bei Behandlung kulturgeschichtlicher Erscheinungen wohl auch Anknüpfung an Bilder (z. B. die Lehmannschen), bei hervorragenden Personen und ergreifenden Ereignissen an schöne Gedichte oder an gute Bilder (z. B. Lohmeyersche Sammlung, Pilotysche Geschichtsbilder). Denkende Betrachtung, die durch Denkfragen den inneren Zusammenhang (Pragmatismus) der historischen Tatsachen und ihre Bedeutung für die menschliche Kultur darlegt und die Personen und Handlungen einer sittlichen Würdigung unterzieht. Geeignete biblische und profangeschichtliche Stoffe und menschliche, insbesondere kindliche Lebensverhältnisse zu Vergleich und Anwendung. Hauptgedanke und event. seine Einkleidung in klassische Form (Bibelspruch, Liedvers, Sprichwort, Ausspruch). Veranschaulichungsmittel (Wandkarten, Porträts, Situationsbilder und historische Abbildungen, Wandtafelskizzen). Zur Konzentration: Dichtungen, Erzählungen und Berichte des Lesebuches, Singstoffe, Aufsatz.

6. Erdkunde.

a) Heimatkunde als Fach[2]) (als Vorbereitung der Erdkunde, ja aller Realien): Klassenausgang zum Anschauen der Wirklichkeit zwecks Sammlung von Erfahrungen. Anschauungsmittel aus der heimatkundlichen

---

[1]) »Laß etwas nur auf dich den rechten Eindruck machen, so wirst du schon den rechten Ausdruck finden« (*Lessing*).

[2]) Doch auch dann, wenn in den späteren Schuljahren der Name »Heimats- und Vaterlandskunde« vom Stundenplane verschwunden ist, wird, wo es geht, Heimatliches und Vaterländisches zur Veranschaulichung und Vergleichung benutzt.

Sammlung; Lehrmittel als Vorstellungshilfen (Sandrelief, künstliches Relief, Kunstzeichnung an der Wandtafel, Karte in Reliefmanier). Begriffe und Gesetze. Vorausgehende und nachfolgende Beobachtungsaufgaben. Zur Konzentration: Lese- und Singstoffe, Aufsatz.

b) Erdkunde: Beziehungen des ausgewählten erdkundlichen Stoffes zu früher besprochenen heimatlichen und vaterländischen Verhältnissen (Fluß, Höhen, Entfernung, Tal, Berg u. dergl.) zwecks Veranschaulichung und Vergleichung. Bei Vortrag lebensvolle, farbenechte Darbietung nach quellenmäßigen Schilderungen. (Keine systematische Stoffanordnung nach dem bekannten Schema: Lage, Grenzen, Größe, Gebirge, Gewässer, Ortschaften usw.) Denkende Verknüpfung der Tatsachen untereinander (Beziehungen zwischen Lage und Boden, Klima und Boden, Klima und Pflanzen, Land und Leuten u. a. m.). Verwertung des Gefundenen zur denkenden Erschließung neuer Tatsachen (»vergleichende Methode«). Lehrmittel (Wandkarte, geographische Charakterbilder, z. B. »Meinholds geographische Bilder aus Sachsen«, »Neue Bilder zur Vaterlandskunde« (Fröbelhaus, Dresden), die viele geographische Begriffe verständlich machen, die der Lehrer nicht aus der Kinder Umgebung ableiten kann; mitunter auch Einzelbilder illustrierter Zeitungen, Ansichtskarten, Reklameplakate, Proben von Rohstoffen und gewerblichen Erzeugnissen, Wandtafelzeichnung,[1]) Erzählungen zur Belebung. Begleit- und Konzentrationsstoff: Lesestücke (Geschichte und Sage in Poesie und Prosa, geographische Charakterbilder), Aufsatz, Gesangsstoffe.

7. Naturkunde.

a) Anschauungsunterricht (den Anschauungsunterricht setzt die Heimatkunde fort; sie ist die Brücke zum Sachunterricht. »Die Realien finden ihre Vorbereitung durch den Anschauungsunterricht« [*Kockels* Lehrplan

---

[1]) Im Sinne *Hiemanns* »Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde«. (Dürr, Leipzig.)

§ 6, Punkt 1]). Lehrausgang zur Betrachtung des Wirklichen. Zeichnen von einfachen Gegenständen und Teilen zusammengesetzter Dinge. Einfacher, merkbarer Ergebnissatz. Denkende Betrachtung einfachster Art. Zur Konzentration: Lesebuchstoff, Verschen, Lied, Rätsel.

b) Naturkunde: Feststellung dessen, was die Kinder von neuen Objekten wissen können, zwecks guter Aufnahme des Neuen. Unterrichtsgang und Beobachtungsaufgaben zum Sammeln von Anschauungen und Erfahrungen. Denkende Betrachtung (Warum und Weil), besonders zur Herausarbeitung des obersten Lebensgesetzes, das der Erhaltungsmäßigkeit. Ästhetische Betrachtung. Anschauungsmittel (Objekt *in natura*, u. a. Aquarium, Terrarium, Insektenkästen, Versuchsäsche und Blumenstöcke), Lehrmittel (Modell, Abbildungen, Präparate), Wandtafelzeichnung. Gesetze und Begriffe. Beobachtungsaufgaben zur Übung. Konzentrations- und Begleitstoffe: Aufsatz, Singstoff, Lesestoffe (Gedichte, Pflanzen- und Tiersagen, Beschreibungen).

8. Naturlehre: Physikalische Erscheinungen (Naturerscheinungen, Naturkörper, Maschinen, Bauwerke, Apparate usw.), die die Kinder unmittelbar beobachtet haben, oder das unmittelbar wirkende Experiment als Ausgangspunkt. Erklärung der Erscheinungen. Gesetze. Verwandte, gleichartige Erscheinungen. Verwendung des erkannten Naturgesetzes bei wichtigen Gebrauchsgegenständen und Anlagen im häuslichen und gewerblichen Leben. Abbildungen, Zeichnung. Beobachtungsaufgaben. Zu Konzentrations- und Begleitstoffen: Aufsatz, Lesebuchstoffe.

9. Gesang: Auswahl des Liedes nach Maßgabe des Klassenpensums mit Rücksicht auf Religions- (religiöse Volkslieder und Choräle), Geschichts- (Vaterlandslieder), Geographie- (Wanderlieder), Naturgeschichtsunterricht (Naturlieder), Turnen und andere Fächer, aber auch unter Beachtung der Jahreszeiten, des Kirchenjahres und Schullebens. Vorübungen für das einzuübende Lied. Sach-

liche Erklärungen des Textes. Verwandte, aber bereits bekannte Lieder und Choräle zur Wiederholung. Regeln und Begriffe (Name und Wert der Noten, Stufenverhältnis, Takt, Pausen, Versetzungs-, Auflösungs-, Vortragszeichen u. a.).

10. Zeichnen:[1]) Anschauungsmittel und Übungsstoffe (schöne Lebensformen), die sich auf die zu behandelnde Grundform zurückführen lassen, dem Unterrichte (Natur-, Formenkunde) entstammen oder im Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder liegen. Begriffe und Regeln.

11. Turnen: Auswahl und Anordnung der Frei-, Ordnungs-, Gerätübungen und Spiele, die auf geistige und leibliche Kräfte, das Geschlecht und nicht minder auf eine gleichmäßige Ausbildung und Stärkung des jugendlichen Körpers Bedacht nehmen. Gesangstoffe.

Außer in den genannten Fächern läßt sich des Lehrers Vorbereitung noch in folgenden Fällen[2]) nicht entbehren:

1. bei Hausaufgaben, die sich nicht immer ohne weiteres aus den Ärmeln schütteln lassen, wenn sie von rechter Art sein sollen.

2. bei Anfang und Schluß des Unterrichts. Wahl der zu singenden Liedstrophe und des damit inhaltlich zusammenhängenden Gebetes in Rücksicht auf

---

[1]) Das Zeichnen wird aber, schon ehe es als Fach auf dem Lektionsplane auftritt, als Prinzip von Lehrern und Schülern gehegt und gepflegt.

[2]) Nur in der Fußnote will ich auch kurz der Schulreden für patriotische u. a. Zwecke gedenken. Freilich manche Ansprache, die man zu hören bekommt, ist weniger für die Kinder als vielmehr für die erwachsenen Zuhörer berechnet. Da jede Schulfeier nur für Schulkinder bestimmt ist, muß die Rede, und zwar in stofflicher wie formeller Beziehung, vor allem die Kinder im Auge haben. Wie oft wird aber da nach Inhalt und Form fehlgegriffen! Eine gute Schulrede verlangt auch gehörige Vorbereitung. Wie überhaupt in der Schule, so ist es leichter, gelehrt, gedankentief und bestechend zum gereiften Verstande zu sprechen, als einfache, dem kindlichen Geiste auch zusagende Gedanken wirkungsvoll und der hohen Bedeutung des Tages würdig zu gestalten.

Religionsunterricht und wichtige Vorkommnisse in Schule, Kirche und Leben.

3. bei Wiederholungen, die am Ende eines größeren Abschnittes vorzunehmen sind und den Wissensstoff nicht rein äußerlich auffrischen, sondern von neuen Gesichtspunkten aus beleuchten und gruppieren, in anderer Reihenfolge und anderer Verbindung als beim Neulernen auftreten lassen, wobei neue Verbindungsvorstellungen entstehen. Eine denkende Repetition, die zweckmäßigste Rekapitulation, setzt oft viel Überlegung voraus.

Eine Unsumme von Arbeit schließt die Vorbereitung auf den reich gegliederten Unterricht in sich, so daß jede Hilfe, die dem Lehrer die Mühe des Präparierens in manchen Stücken erleichtert und zum Gelingen beiträgt, freudig begrüßt zu werden verdiente.

Zunächst sollte schon der Lehrplan, über dessen Gestaltung sich die Gelehrten noch nicht einig sind, wenigstens in markanten Punkten dem Lehrer sachlich wie formell an die Hand gehen. Daß der Lehrplan auch ein nicht hoch genug zu schätzendes Mittel zur Stundenvorbereitung werden kann, bestreitet man meist. Wenn es hochkommt, zeigt nur der Religionsplan, was an Sprüchen, Katechismussätzen, Liedern bei den einzelnen Geschichten zu gewinnen ist, welche Verse beim Bibellesen wegzulassen und welche Kernstellen herauszuheben sind. Die Lehrpläne stellen meistens nur Stoffpläne dar und führen bloß thematisch, summarisch an, was zu lehren ist. Das Schwierigste, das Wie der Stoffanwendung, fehlt. Wie ich mir die Anlage eines Lehrplans in Bezug auf die Einzelbehandlung denke, besagen die vorausgegangenen Darlegungen. Als Muster in der Art der Ausführung stelle ich die von Schulrat Dr. *Hartmann* (Bezirksschulinspektor in Kamenz, vordem Schuldirektor in Annaberg) herausgegebenen Annaberger Schulberichte hin, die fürs 1. bis 4. Schuljahr detaillierte Lehrpläne aufweisen. Einige Beispiele seien angeführt.

Das 4. Schuljahr behandelt in der 4. Woche (10. Schul-

bericht S. 4) die Ausgießung des heiligen Geistes. Folgendes ist a. a. O. zu lesen:

»a) Das Pfingstwunder. Apostelgesch. 2, 1—4. Das Staunen des Volkes 5—13. Die Predigt des Petrus 14—36. Die erste Christengemeinde 37—47.

b) Apost. 2, 4. Sie wurden alle. — Wohlzutun. — Heilig, heilig, heilig. — Lehre mich.

c) Nun danket alle Gott (1—3).

d) Ich glaube an den heiligen Geist, eine heilige christliche Kirche, die Gemeine der Heiligen.«

Wie hier, so bietet *Hartmanns* Lehrplan für alle Wochen die Gliederung der biblischen Geschichte (a), passende Sprüche (b), ein Lied (c) und einen Katechismussatz (d).

In derselben Woche des 4. Schuljahres beginnt nach *Hartmanns* Plan die Besprechung des Gebirgsgartens, und zwar werden die naturkundlichen Stunden mit der Betrachtung des Schulgartens ausgefüllt; in der 5. Woche kommt der Obstgarten, in der 6. Woche der Gemüse- und Blumengarten dran. Die Behandlung des Schulgartens deutet der Plan so an:

»1. Gang in den Garten. Welche Pflanzen den Winter glücklich überstanden haben. (Bäume, Sträucher, Getreide, Zwiebelgewächse usw.)

2. Gartenarbeiten: Graben, Düngen, Rechen, Abteilen der Beete, Säen, Pflanzen u. s. f.

3. Legen unserer Klassenpflanze, der Kartoffel. (Die Entwicklungszustände derselben sind weiterhin planmäßig zu beobachten, die Beobachtungsergebnisse ins Tagebuch oder Merkheft einzutragen.)

Allgemeines: Pflanzenkeime.

Lehrmittel: Kartoffel (ganze und geteilte).

Naturbeobachtung, die während der Woche zu machen ist: Welche Pflanzen (Bäume, Sträucher, Kräuter) jetzt blühen.«

Ebenfalls für die 4. Woche schreibt der *Hartmann*sche Plan das landeskundliche Thema: »Die mittlere Zschopau« vor und führt folgendes an:

»1. Lauf: Von Wolkenstein bis Flöha nördlich, in einem schönen, tiefen Tale.

2. Zuflüsse: Zahlreiche Bäche von links und rechts, zuletzt von rechts die wasserreiche Flöha.

3. Ansiedelungen: Scharfenstein (altes Schloß), Zschopau (alte Stadt, Wollen- und Baumwollenweberei, Schloß Wildeck, eine alte Grenzburg aus Heinrich I. Zeit), Schellenberg mit Schloß Augustusburg (vordem alte Burg, zerstört, 1567—72 durch »Vater August« als Jagdschloß wieder aufgebaut), Flöha (Dorf, großer Bahnverkehr).

Literatur: *Grohmanns* ‚Obererzgebirge' S. 24, 164 f.«

Außerdem bezeichnet derselbe Plan die Lese-, Vortrags-, Sing-, Diktat- und Aufsatzstoffe. Doch es genügen meine Angaben, um sich ein Bild von der Sache zu machen. Ich habe eine Reihe von Jahren nach *Hartmanns* Plänen gearbeitet und mit meinen Kollegen den Wert dieser Lehrplanarbeit von Jahr zu Jahr mehr schätzen gelernt. Damit soll nicht gesagt sein, daß ich mich in allen Punkten (etwa gar prüfungslos) dem Vorgeschlagenen angeschlossen hätte. Hier und da habe ich wie jeder meiner Kollegen eine Änderung vorgenommen. Die Annaberger Pläne wollen ja auch nur zeigen, wie man unter gegebenen Verhältnissen arbeiten kann, sie wollen nur als Anregungen und Vorschläge, nicht als bindende Vorschriften angesehen sein. Aber wie schnell war man in den Hauptsachen orientiert, und die ersparte Zeit konnte auf das übrige der Vorbereitung verwendet werden. Doch *Hartmann* steht mit seinen ausgeführten Lehrplänen nicht allein da. Z. B. *Tischendorfs* »Beiträge zum spezialisierten Lehrplane der Volksschule« (»Das Entdeckungszeitalter«, Deutsche Schulpraxis 1890, No. 24. »Das Zeitalter der Reformation«, ebenda 1891, No. 48 u. 49. »Die französische Revolution«, ebenda 1892, No. 2), der von *Seyfert* veröffentlichte »Versuch eines Lehrplanes für den Religionsunterricht« (Deutsche Schulpraxis 1890, No. 27—No. 44), die »Theorie und Praxis der Heimatkunde« mit dem »heimatkundlichen Lehrplane der Volks-

schule zu Cainsdorf« von *Max Jochen* erfüllen unsere Wünsche in Sachen der Lehrplanfrage. Die Pläne sind es wert, daß man selbst nachliest. *M. Jochen* stimme ich voll und ganz bei, wenn er S. 23 seines genannten Buches schreibt: »Die Lehrplanfrage ist für die ganze Entwicklung des Volksschulunterrichts von prinzipieller Bedeutung; denn in ihrer Behandlung offenbart sich die über die Aufgabe der Volksschule herrschende Anschauung. .... Der Plan muß ein großes einheitliches Ganzes sein, das die Pläne der einzelnen Disziplinen in sich faßt und so zueinander stimmt, daß sie gleichsam einen Organismus bilden, dem der Lehrer im Unterrichte das Leben einzuhauchen hat. Darum müssen wir uns gegen Lehrpläne wenden, die nur eine lose Aneinanderreihung von Themen enthalten, wenn letztere auch das betreffende Unterrichtsgebiet im wesentlichen erschöpfen und der Fassungskraft des Kindes vollständig entsprechen. Mit diesen beiden Bedingungen ist die Forderung nach einem psychologisch aufgebauten Lehrplane noch nicht erfüllt. Hierzu fehlen noch sehr wichtige Momente. Nicht darauf allein kommt es an, daß der Schüler die Anschauungen, die ihm der Unterrichtsstoff bietet, erwirbt, sondern auch darauf, daß er aus bestimmten Vorstellungen ein begriffliches Material gewinnt, das er dann als geistiges Eigentum anwenden kann. Dann aber muß vom Lehrplane gefordert werden, daß er neben den einzelnen Themen auch den zu behandelnden Unterrichtsstoff in Stichwörtern und ebenso die herauszuarbeitenden Begriffe, Urteile und Schlüsse festlegt. Wir halten eine diesbezügliche Aufstellung des stofflichen und begrifflichen Materials für ganz besonders wertvoll, vor allem, soweit sie die Unter- und Mittelstufe betrifft; denn sie zeigt das geistige Wachstum der Schüler auf jeder Klassenstufe. Sie hat aber auch einen großen praktischen Wert für den Unterrichtsbetrieb selbst. Bei gegliederten Schulen hat der Lehrer einen bestimmten Boden unter den Füßen. Er weiß, mit welchem Apperzeptionsmaterial und mit welchen Fähig-

keiten er bei seinen Schülern rechnen kann. Der junge Lehrer aber sieht bei gewissen leicht irreleitenden Themen sofort, worauf es ankommt, und dies wird ihn vor planlosem Umhertappen bewahren. Man befürchte nicht, daß die Selbsttätigkeit des Lehrers dadurch zu sehr beengt werde. Es soll durchaus nicht alles im Unterrichte vorkommende Material auf dem Lehrplane vorgeschrieben sein, sondern nur das, welches auf der Klassenstufe unbedingt erarbeitet werden muß. Dann wird vermieden, daß der Schüler am Ende des Schuljahres von vielem etwas, aber von keinem etwas Ordentliches weiß.«

Neben dem Lehrplane will ein reicher Büchersegen dem angestrengten Lehrer ebenfalls teils stofflich, teils stofflich wie methodisch Hilfe gewähren und einen Teil der zu leistenden mühevollen Vorarbeit für den Unterricht abnehmen, aber auch mitunter neue pädagogische Grundsätze an Unterrichtsbeispielen veranschaulichen. Über die Beschaffenheit der Materialiensammlungen (Lehrbücher, Leitfäden) und methodischen Handbücher (Präparationen) bietet sich im folgenden reichliche Gelegenheit zur Aussprache.

Wie wir schon früher einmal sagten, kann sich der Lehrer nur auf den mutmaßlichen Verlauf des Unterrichts vorbereiten. Niemand darf aber auf das, was er sich zurecht gelegt hat, versessen sein. Wenn sich die Schüler einmal anders als gedacht zeigen, so muß der Lehrer eine gewisse Anpassungsfähigkeit und Schlagfertigkeit, die sich durch unerwartete Äußerungen nicht verblüffen läßt, besitzen, auf die Meinungen der Kinder eingehen, den Schülern auch auf Seitenwegen folgen, sich über seine Präparation hinwegsetzen und die Klasse ans gewünschte Ziel führen.

All das Gesagte dürfte die Vorbereitungsfrage, das *punctum saliens* unserer Untersuchungen, ausreichend ventiliert haben. Damit ich nicht bloß *ex abstracto* zu reden schiene, mußte ich meine Forderungen mit Beispielen belegen, und ich glaube nicht, damit mir den

Vorwurf einer zu großen Ausführlichkeit zugezogen zu haben. Wichtig erscheint es mir, nunmehr über das Für und Wider der Hilfsmittel, die dem Lehrer beim Präparieren zu Gebote stehen, das Nachdenken des geneigten Lesers anzuregen.

An erster Stelle soll nach den bisherigen Ausführungen der pädagogische[1]) Lehrplan, der die Arbeitsaufgabe der Schule umgrenzt, Ziel, Maß und Richtung bestimmt, die Vorbereitungsarbeit unterstützen, und zwar dem Lehrer bei der Vertiefung 1. in den Pflichtenkreis der ganzen Schule, an der er wirkt, und 2. in die Aufgaben der ihm anvertrauten Klassen behilflich sein und 3. womöglich auch mancherlei wertvolle Fingerzeige für die methodische Behandlung der einzelnen Themen (wenigstens gewisser Fächer wie Religion, Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Rechnen, Formenkunde, Naturkunde, Naturlehre) geben. »Der Plan muß ein großes einheitliches Ganzes sein, das die Pläne der einzelnen Disziplinen in sich faßt und so zueinander stimmt, daß sie gleichsam einen Organismus bilden, dem der Lehrer im Unterrichte das Leben einzuhauchen hat.« (*Max Jochen.*) Am schnellsten und vollkommensten geht ein im vorausgegangenen beschriebener kunstvoller Plan, der einem architektonischen Baue gleicht, aus »schön vereintem Streben« der an einer Schule wirkenden Kräfte hervor. Daß die Aufstellung eines psychologisch und pädagogisch einwandfreien Lehrplanes eine Riesenarbeit und eine Kunstleistung ist, erhellt schon aus Auswahl und Anordnung vieler Pläne, in denen man nicht die Spur von einem Geiste findet, und nicht zuletzt daraus, daß selbst große Schulorganismen über keine ausgeführten Jahrgänge verfügen. Doch gibt es schon heute — und es wäre schlimm, wenn es nicht so wäre — Lehrpläne und Schriften, die den ernsten

[1]) Absichtlich lasse ich dieses Attribut nicht weg, denn die Zahl derjenigen Pläne ist Legion, die durch und durch fachwissenschaftlich und darum nicht schulwissenschaftlich und so unpädagogisch sind.

Versuch machen, die Praxis des Unterrichts planmäßig auszubauen. Freilich muß ruhig zugegeben werden, daß ein Lehrplan, der bis ins einzelnste unseren dargelegten Forderungen entspricht, sich in allen Stücken z. B. der wachsenden geistigen und sittlichen Reife der Jugend anpaßt, zu allen Zeiten ein Ideal bleiben muß. Doch haben wir deshalb nicht auf unser Lehrplanideal zu verzichten, sondern uns zu bemühen, uns diesem hohen Ideale zu nähern.

Die Lehrpläne stehen aber in Schulkreisen zum Teil in gar schlechtem Rufe. Allgemein wird ein Klagelied über Stoffübermaß angestimmt. Die Stofffülle, die unerträgliche Belastung der Jugend, ist meist so entstanden, daß man einst bei der Abfassung des Lehrplanes für jedes Fach eine Kommission von solchen Mitarbeitern wählte, die den zu bearbeitenden Unterrichtsgegenstand, ihr Leibfach, übermäßig und so einseitig betonten, nichts Unwichtiges kannten und darum für stoffliche Beschneidung nicht zu haben waren, anstatt das Ganze im Auge zu behalten und sich in ihren Wünschen zu beschränken. Der persönlichen Neigung entsprechende Lehrstoffe ungebührlich in den Vordergrund zu drängen, ist ebenso verkehrt wie der entgegengesetzte Standpunkt, nach dem mancher die Lücken in der eigenen Bildung für ein ausreichendes Kriterium für die Notwendigkeit und den Wert gewisser Materien für die Schule hält. Bei der Aufstellung des Lehrplanes müssen Fachwissenschaft und Schulwissenschaft in gleichem Maße zur Geltung kommen. Jeder »Lehrplanler« sollte eigentlich ein tüchtiger Fachkenner und gleichzeitig vorbildlicher Schulmeister sein. Nur wer da hat, kann geben. Daß die verwandten und zueinander gehörigen Disziplinen im Lehrplane und so auch im Unterrichte ein Aggregat, kein System darstellen, haben ebenfalls die Fächerkommissionen verschuldet, von denen jede ihr zu vertretendes Fach ohne Rücksicht auf die Schwesterfächer bearbeitete. Ein Lehrplan muß auf ganz andere Art entstehen. Zunächst einigt sich das ganze

Lehrerkollegium über die grundlegenden, hauptsächlichsten, für die ganze Schularbeit geltenden Lehrplangesetze. Dann schreiten die Schuljahr-, bezw. Klassenkommissionen zur Detailberatung. Jede Kommission stellt nicht ein Fach für alle Schuljahre und Klassen, sondern alle Fächer für ein Schuljahr oder eine Klassenstufe auf.

Die beklagte Stoffüberhäufung, die ja leider Gottes epidemisch, herrschend ist, läßt sich aber jederzeit abstellen. Aber nach manchen Preßäußerungen existiert auch Abneigung gegen jeden Plan, gleichviel ob er zu viel Stoff enthält oder sich in den rechten Grenzen hält. Der Lehrplan wird von dem als Künstler schaffenden Lehrer als Gängelband und drückende Fessel empfunden. Es kann wohl nicht angenommen werden, daß man in dem Schulbetriebe Planmäßigkeit an sich, die ja ein Lehrplan bezweckt, verabscheut; denn Planlosigkeit in der schulischen Arbeit schließt Bankrott der schweren und hohen Schulkunst in sich. Mit Schrecken denke ich noch an meine Hilfslehrerzeit, die ich an einer sechsklassigen Dorfschule verlebt habe. Ein Lehrplan fehlte. Wir drei Lehrer waren gezwungen, uns an die »Tagebücher« mit den Wocheneinträgen zu halten. Was mein Vorgänger laut Tagebuch in Klasse 3 jahrelang behandelt hatte, nahm ich in derselben Klasse auch dran. Um zu erfahren, was meine Schüler im Vorjahre gehabt hatten, worauf ich fußen konnte, mußte ich im Tagebuche der 4. Klasse nachsehen. Da stellte sich auf einmal heraus, daß im großen und ganzen Hauptfächer wie Religion, Deutsch stofflich Gleiches drannehmen und gewisse wichtige Themen gänzlich unerwähnt blieben. Doch wir Lehrer waren »gedeckt«, es gab ja keinen vorgeschriebenen Plan. Wo ist's im 20. Jahrhundert auch noch so?

Jedenfalls richtet sich jene Aversion nur gegen einen fremden aufgenötigten Plan.[1]) Die prinzipiellen

---

[1]) Und die Aversion potenziert sich, wenn man gezwungen ist, nach einem Lehrplan in fragwürdiger Gestalt zu »gehen«.

Gegner eines Lehrplans fühlen gewiß das Zeug in sich, selbst einen Lehrgang für alle Schuljahre entwerfen zu können. Besitzt aber jeder Lehrer die zu eigener Lehrplanaufstellung nötige umfassende Sachkenntnis und das pädagogische Geschick! Mancher Kollege ist außerordentlich tüchtig in seiner Schule, d. h. in seiner Einzel- und Kleinarbeit; aber er fühlt sich nicht stark genug, die rechte Stoffwahl und -anordnung für den Schul- und Jahreslehrgang vorzunehmen. Und wenn ein Lehrplan jahrelanger, gewissenhafter Unterrichtsarbeit theoretisch und praktisch geschulter Kollegen eines Ortes oder Bezirkes entsprossen ist,[1]) wenn z. B. ein Bezirksschulinspektor auf Grund langjähriger Erfahrung und scharfer Beobachtung der Tätigkeit seiner Lehrer und im Verein mit bewährten Lehrkräften, mit Vertretern der verschiedenen Schularten seines Bezirkes, einen Plan entwirft, so kann wohl etwas Gutes zu stande kommen. Ja, wenn alle Lehrer durch die Bank Idealgestalten, Lehrerpersönlichkeiten ohne Fehl und Makel, »selbstschöpferische Künstler« wären, da müßte — könnte man denken — ein Plan in Wegfall kommen. Doch schon in einer Schule, wo zwei Lehrkräfte wirken, wo beide in allen Klassen zu tun haben und dann zu Ostern jeder Lehrer die Klasse seines Kollegen erhält, könnte nicht jeder Lehrer in allen Beziehungen nach seinem Kopfe gehen; beide müßten im Notwendigen übereinstimmen und Hand in Hand gehen. Verallgemeinert: Schon in einer vierklassigen Schule ist in einem gewissen Umfange einheitliches Wirken, ein Zusammenwirken *conditio sine*

[1]) In § 12 Abs. 6 des sächsischen Schulgesetzes steht, daß »dem Direktor unter Beratung mit den Lehrern die Entwerfung des Lehrplanes zukommt«. Ein Direktor muß da über dem Kollegium auch in geistiger Hinsicht stehen und eine vermittelnde Persönlichkeit sein, die durch Umsicht, Besonnenheit und Sachkenntnis Gegensätze und Meinungsverschiedenheiten, die sich aus der Verschiedenheit der Gaben, der Erfahrung und der äußeren Verhältnisse ergeben, ausgleichen kann.

qua non. Und diese Einheitlichkeit in den wichtigsten Dingen, die Planmäßigkeit ermöglicht eben bloß ein Lehrplan, den jeder Kollege besitzt, auf dem die Lehrarbeit einer ganzen Schule basiert. Nach einem »persönlichen« Plane könnte im besten Falle nur derjenige Kollege arbeiten, der allein an einer Schule tätig ist. Aber je mehr Kräfte an einer Schule, desto unentbehrlicher ein Plan. Einheitlichkeit ist nötig, damit die Kinder, trotzdem sie verschiedene Lehrer haben, einheitlich gebildet und in verschiedenen Klassen gleichmäßig gefördert werden. Natürlich die im Lehrplane zum Ausdruck kommende Einheitlichkeit macht's nicht allein aus; Hauptsache ist und bleibt die Einheitlichkeit unter der Lehrerschaft, die Einheit im Geiste.

Die Abneigung mancher Lehrer gegen Lehrpläne mag ferner darin begründet liegen, daß man hier und da unter jeder Bedingung die strikte Einhaltung selbst in kleinsten Dingen gebieterisch gefordert und wohl auch die Nichterfüllung geahndet hat. Es soll gar nicht so selten vorkommen, daß es heißt: So und nicht anders ist dies Fach zu erteilen! Also ganz im Sinne *Juvenals*, der sagt: *Hoc volo, sic jubeo: sit pro ratione voluntas!* (So will ich, so befehl ich: statt des Grundes gelte der Wille!) [1]) Der vorgeschriebene Lehrplan mag ja zur Zeit

---

[1]) Eine solche Bevormundung u. dgl. ist wohl auch ganz gegen den Willen aller Behörden. Das sächsische Volksschulgesetz z. B. setzt für »Aufgaben, Verteilung und methodische Behandlung der Unterrichtsgegenstände« nur »allgemeine Lehrnormen« fest und ist einer Staatspädagogik abhold, die den Schulen wie Lehrern Geist und Methode aufzwingt. Das sächsische Schulregiment hat immer »die Ausgestaltung des Unterrichtes hinsichtlich der Einzelheiten zu gunsten einer regeren, den örtlichen Verhältnissen möglichst entsprechenden Entwickelung bislang den einzelnen Lehranstalten unter Aufsicht der Orts- und Distrikts-, bezw. Bezirksschulinspektoren überlassen« (*Kockels* Lehrplan S. 36), um gesundem Fortschritt nicht hinderlich in den Weg zu treten. Es geht von dem ganz richtigen Grundsatz aus, »daß, wenn auch zweifellos hinsichtlich aller Hauptsachen im ganzen Lande volle Übereinstimmung herrschen, doch in

am vollkommensten sein. Nur der Weg, ihn durchzuführen, ist falsch; er verletzt, stößt ab und vereitelt die Erfolge, wird zur Schablone und Uniformität im schlechtesten Sinne des Wortes. Das Wesen des Lehrplanes trifft jene Antipathie sonach wieder nicht, sondern nur die falsche Handhabung des Planes. Buchstabengerechtigkeit und Paragraphentreue,[2]) Legalität und blinde Unterordnung machen die Schule bei weitem nicht zu einer Kunstschule. Zwangsunterricht schadet nicht weniger als Willkürunterricht und endigt mit Erstarrung, Verknöcherung und Verkümmerung. Der persönlichen Neigung des selbständig Arbeitenden sollen nicht unangenehme Fesseln und große Schranken auferlegt werden. Doch das Eine ist festzuhalten: Ist ein Lehrplan nach gesunden Prinzipien vom Schulkollegium auf dem Wege langjährigen Suchens und Prüfens geschaffen worden, ist er die schön gereifte Frucht einer mehr- oder gar vieljährigen Schulpraxis, wird er also von dem Interesse und dem Willen aller Lehrer getragen, »dann muß er aber auch als Grundgesetz eines Schulganzen geachtet werden. Jeder Lehrer hat die Verpflichtung, sich genau mit ihm, mit dem Ganzen, vertraut zu machen und sich nach ihm zu richten. Abweichungen im einzelnen mögen ja immerhin zugelassen werden, wer davon aber Gebrauch macht, muß wohl bedenken, daß er, wenn die Freiheit nicht zur

---

betreff minder wichtiger, bezw. streitiger Punkte und durch örtliche Verhältnisse bedingter Einzelheiten die Bahn zu freier Bewegung möglichst geöffnet bleiben müsse. Demgemäß war u. a. auch davon abzusehen, ein bestimmtes Lehrverfahren zu allgemeiner Anwendung vorzuschreiben.« (*Kockels* Lehrplan S. 7.) *Kockel* schreibt in seinem Plane S. 36 (Anmerkung 23): »In dem Notwendigen — Einheit!« Um die wünschenswerte Einheitlichkeit *in necessariis* herzustellen, hat das Ministerium für Sachsens Volksschulen außer den 5 Hauptstücken des Lutherschen Katechismus 150 Bibelsprüche und 22 Kirchenlieder als Lernstoff festgesetzt, dieses Memorierstoffquantum aber neuerdings noch wesentlich herabgesetzt.

[2]) »Nach Paragraphen läßt sich gut richten, aber nicht unterrichten.«

Willkür werden soll, doppelte Verantwortung fühlen muß.« (*Seyferts* »Schulpraxis«, *Göschen* S. 63.) »Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.« (*Goethe*, Natur und Kunst.) »Man kann in wahrer Freiheit und doch nicht ungebunden sein.« (*Goethe*, Lieder: Wahrer Genuß.) Das objektiv Gesetzte hat ein jeder Lehrer in ein subjektiv Gültiges umzusetzen, so daß das Gesetz, woran er sich gebunden fühlt, zu seiner Pflicht wird. »Die praktischen Lehrpläne (im Gegensatze zu dem Idealplane, wie ihn die wissenschaftliche Pädagogik als erstrebenswertes Ziel vorzeichnet), die die Praxis unter dem Drucke und der Enge äußerer Verhältnisse und herrschender Parteirichtungen hervorgebracht hat, sind natürlich für den, der in einen fertigen Schulorganismus eintritt, bindend; aber sicher wird niemand vom Lehrer fordern, daß er seine Ideale aufgibt, weil die Wirklichkeit ihn hindert, sie in ausgedehnterem Maße zu realisieren. Ideale verlieren ihren Wert nicht, auch wenn die Verhältnisse und die maßgebenden Persönlichkeiten ihnen noch so abgeneigt sind. Hinge ihr Wert und ihre verpflichtende Kraft von der Gunst irdischer Machthaber ab, so müßten die sittlichen Ideale des Christentums längst jede Gültigkeit verloren haben. Ähnlich ist es auch in der Pädagogik. Mögen die Verhältnisse, unter denen der Lehrer zu arbeiten hat, noch so ungünstige sein, so wird er doch immer gewisse oberste Ziele als Richtlinien im Auge behalten müssen.« (*Thrändorf*, »Religionsunterricht in evangelischen Schulen«, S. 834 im V. Bande von *Reins* Encyklopädie, 1. Aufl.) »Ist der Lehrer das Glied eines Kollegiums, dann kommt zu dem, was auch der Einzelwirkende zu tun hat, noch dies, daß er sich dem herrschenden Geiste willig unterordne, sich in alledem, was gemeinsam sein muß, gern einfüge. Das fordert die Harmonie des Lehrplanes. Führende Stimmen mögen immer gehört werden, aber Sonderlinge, Eigendünkler und Querköpfe stören die Harmonie.« (»Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform«, S. 7.)

Mit alledem soll natürlich nicht gesagt sein, daß ein

Lehrplan für alle Zeiten gelten müsse. Stagnation darf im Schulgetriebe nie eintreten; denn Stillstand ist Krebsgang. Jeder Kollege muß neben jener Pflicht immer das Recht haben, nach bestem Wissen und Gewissen in Einzelheiten und in Kleinigkeiten (Umstellung, Kürzung, Erweiterung) von der Vorschrift abzuweichen und seine Besserungsvorschläge in Bezug auf Auswahl und Anordnung des Stoffes dem Vorgesetzten oder der »Lehrplankommission«, die niemals einschlafen darf, zu unterbreiten, damit die Wünsche, Bedenken usw. in Erwägung gezogen werden können und der Plan niemals veraltet, nie rückständig wird und stets auf der Höhe der Zeit steht.[1]) So kann kein Plan, und wenn er sehr ausführlich gehalten ist, Schaden bringen und Freiheit und Bewegung unterbinden. Und dies führt mich zur Lehrplanausführung. Obgleich ich weiß, daß es mir nicht gelingt, alle Lehrer hinsichtlich der Lehrplangestaltung unter einen Hut zu bringen, so halte ich doch mit meinem Urteile nicht zurück.

Zu allermeist läßt man sich einen Schul- und Jahreslehrgang, also die Grundzüge der Jahresarbeit jeder Klassenstufe, als Regel und Richtschnur gefallen, doch was darüber ist, das ist nach Ansicht vieler von größtem Übel. Zetermordio schreit man ob eines Lehrplans, der z. B., wie oben angeführt, auch für die Einzelstundenarbeit, für den Stundenlehrgang Anweisung gibt, die aber der persönlichen Lehrfreiheit widersprechen soll. Hier liegt wiederum eine falsche Auffassung des Planes vor. Nur Schul- und Jahreslehrgang sind fest einzuhalten; jedoch in der Einzelarbeit will der Lehrplan keine Norm sein und nur zeigen, wie man unter gegebenen Verhältnissen innerhalb jeder Stunde vorgehen könnte. Wenn z. B. ein Plan angibt, an welche Inhalte die einzelnen Themen der

---

[1]) Oft ist es so, daß man den eben fertiggestellten Plan lange Zeit für unantastbar und unumstößlich hält; und erst dann, wenn von allen Seiten schwere Klagen zu vernehmen sind, geht man schweren Herzens an eine Änderung heran. Gedruckte Pläne besonders verleiden zur Stabilität.

Rechtschreibung und Sprachlehre sich anschließen lassen, so liegt darin nur das Prinzip der Behandlung ausgesprochen. Dieselben sprachkundlichen Themen lassen sich ja auch an anderen gleichzeitig behandelten »Sachen« besprechen. An welchen »Realien« die Ableitung des Formalen geschehen soll, ob an erdkundlichen, naturkundlichen, geschichtlichen usw., muß dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben. Nötig ist es nur, daß das Anschauungsmaterial gleichzeitig behandelter Inhalt der Sachfächer ist. »Wie der Lehrer formale Stoffe an die realen anschließen, wie er bestimmte Erkenntnisformen herausarbeiten, bestimmte Ausdrucksformen bei den Kindern erzeugen will, das ist seine eigene Angelegenheit. Und darin mag er sich als freier Künstler betätigen. Nur daß er dafür sorge, daß eins aus dem anderen herauswachse, eins das andere stütze und trage, nichts unvermittelt auftrete, nichts fehle!« (»Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform«, S. 8.) Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes im Lehrplane sind gewiß wichtig, aber doch noch nicht so bedeutungsvoll wie die methodische Bearbeitung des Stoffes in der einzelnen Lektion und Schulstunde. Sonach verdient es keine Verurteilung schlechthin, wenn der Lehrplan wohl auch Fingerzeige fürs Wichtigste im Unterrichtsgetriebe, für die Stoffbehandlung, fürs Lehrverfahren gibt. Eine gewisse Detaillierung des Lehrplans in der schon früher angegebenen Weise halte ich für unentbehrlich, vornehmlich für die Anfänger im Schulamte; denn ein rechtbeschaffener Lehrplan ist das Produkt reicher und reifer Erfahrung einer Mehrheit von Kollegen, und diese Erfahrung wird der noch Unerfahrene und Unsichere gewiß gern nutzen, bis er vor Mißgriffen sicher ist und die eigene Erfahrung an die Stelle der fremden zu setzen vermag. Auch persönliche Fragen kommen mit in Betracht. Ein möglichst eingehender Plan sichert bei Vertretungen ungestörten Fortgang. Und wie wertvoll ist es für die Vorbereitung eines Lehrers, der an einer Schule neu antritt oder dem

eine Klassenstufe, vielleicht gar mitten im Schuljahre, übertragen wird, wenn der Lehrplan z. B. Punkte andeutet, auf die besonderer Nachdruck zu legen ist; wenn er auf gefährliche Klippen aufmerksam macht, die zu umschiffen sind und oft dem Schulschifflein einen Leck zugefügt haben; wenn er aber auch Winke gibt, wie sich gefährliche Stellen umfahren lassen! Und wohl ist einem Volksschullehrer, der in 32 oder mehr Unterrichtsstunden wöchentlich 10 verschiedene Fächer zu geben hat, zu gönnen, wenn er in der Vorbereitung etwas Zeit und Kraft ersparen kann. Man muß doch auch bedenken, daß nicht bis ins Alter die Geistes- und Leibeskraft eines Lehrers gleichbleibt.

Ein spezialisierter Plan darf natürlich nicht falsch gebraucht werden. Jedoch wer einen solchen Plan nur als Knecht benutzt, wessen Unterricht so zu einem mechanischen Nachmachen herabsinkt, wird sich auch ohne Plan seine Arbeit leicht machen. Es paßt hierher eine Stelle aus *Fricks* »Lehrproben« Heft 16, S. 52: »Es ist nicht zu leugnen, daß es mechanische Geister gibt, welche die Dinge schablonenhaft ansehen; aber daran sind nicht die Formalstufen an sich schuld, sondern eben die mechanischen Köpfe.« Bei Mißbrauch ist die Schuld auch den Lehrplänen nicht in die Schuhe zu schieben, sondern einzig und allein den »mechanischen Geistern«. Alles Gute, selbst die Heilige Schrift, wird von gewissen Seiten falsch gebraucht, weshalb man aber dem Guten nichts vorwerfen und z. B. die Bibel nicht verwerfen kann. Wer kein »mechanischer Geist« oder Mietling ist, wird die Details der Einzelthemen nur als wohlgemeinte Rat- und Vorschläge ansehen, sie prüfen und sich bloß dann nach ihnen richten, wenn er sie für gut befindet; sagen ihm die Einzelheiten aber nicht zu, so bleibt es ihm unbenommen, das nach seiner Überzeugung Bessere einzusetzen. Wohl aber darf er nicht glauben, daß nun seine durchgeführte und selbsteigenste Meinung alleinwahr sei und nicht mehrere Wege nach Rom führen könnten.

Nicht jeder Lehrer hat für sämtliche Disziplinen gleiches Interesse. Auf diesem Gebiete fühlt er sich heimisch, jenes Unterrichtsgebiet liegt ihm fern; und doch muß er auch Lehrfächer erteilen, in denen er nicht bewandert ist und immer Anfänger bleibt, die er sachlich wie methodisch nicht in wünschenswerter Weise beherrscht, für die er darum jede Anregung und Hilfe mit dankbarer Freude begrüßt. Wie unendlich wichtig und nützlich ist es für einen Lehrer, der neu in einen Ort kommt oder eine neue Klassenstufe übernimmt, wenn er z. B. gleich den mühsam zusammengetragenen heimatlichen Stoff, der doch fast allen Fächern als Anschauungsgrundlage oder Vergleichsmaterial förderlich ist, den erfahrene Kollegen im Lehrplane niedergelegt haben, mundgerecht vorfindet und ihn seinem Unterrichte zu gute kommen lassen kann; wenn er weiter erfährt, für welche Grundbegriffe der mathematischen Geographie die Heimat die Anschauungen bietet, welche in der Physik zu besprechenden Erscheinungen (z. B. Echo, Hebel, schiefe Ebene) auf unterrichtlichen Exkursionen sich *ad oculos* demonstrieren lassen, welche Stoffe von Mineralogie, Geologie, Geschichte (z. B. Sagen), Rechnen, Formenkunde, welche Lebensgebiete (Vorholz, Hochwald, Halde, Felswand, Teich, Sumpf usw.) die Heimat für den naturkundl. Unterricht aufweist und endlich welche Sprachformen und häufigen fehlerhaften Erscheinungen der Mundart und des Hausdeutsch (Wortbeugung, -fügung, -bildung, -bedeutung, Satzfügung usw.) der Grammatikunterricht, wenn er heimatlich und so praktisch sein will, als Grundlage zu verwerten hat, um den Geist, das Frische und Gesunde der Volksumgangssprache in den Bestand der Schriftsprache und der Literatur zu leiten und die abhanden gekommenen und doch nötigen Sprachformen zu üben. Die heimatlichen Anschauungen sind allenthalben Grundfesten und Hauptstützen, worauf der übrige Vorstellungsbau, selbst wenn er noch so hoch ragt, ruht. All das hier nur angedeutete wertvolle Unterrichtsmaterial läßt sich nicht für jede Lektion kurz vorher in der ge-

wünschten Art bei der Vorbereitung herbeischaffen; zu seiner Sammlung gehören oft viele Jahre. Ferner bedeutet es keine Papierverschwendung, wenn der Lehrplan für die Heimatkunde (vgl. »Zum Lehrplan für die Heimatkunde«, Deutsche Schulpraxis 1900, No. 24) eine bestimmte Zahl unterrichtlicher Ausflüge nach wichtigen Punkten der Umgebung festsetzt, von denen aus der Lehrer mit der Klasse charakteristische, für geographische Vorstellungen wertvolle Objekte betrachten kann; desgleichen wird niemand gegen Anregungen und Aufgaben zu Beobachtungen über Winde, Niederschläge, Temperatur, Sonne, Schatten, Tages- und Jahreszeiten, die der Lehrplan auf die verschiedensten Klassenstufen nach dem geistigen Standpunkte der Schüler verteilt, ein Veto einlegen. Wie nötig ist es weiter, daß ein Plan z. B. zu den biblischen Geschichten die passenden Lernstoffe angibt! Es ist nicht stets leicht, denjenigen Spruch und Liedvers zu finden, der den Hauptgedanken einer Geschichte am vollständigsten faßt; aber noch schwerer fällt es, das ganze zu erklärende und einzuprägende Spruchmaterial auf den Religionsunterricht aller Schuljahre so zu verteilen, daß ohne Überbürdung der Schüler Festigkeit und Geläufigkeit erzielt wird; daß sämtliche Sprüche, Liedstrophen u. dergl. Berücksichtigung finden; daß kein Spruch (wie es manchmal vorgekommen sein soll) gänzlich vergessen und unberücksichtigt bleibt; daß jeder Altersstufe der ihr entsprechende Lernstoff zugewiesen wird; daß nicht eine Klasse zuviel, eine andere zu wenig Memorierstoff erhält; daß nicht manche methodischen Einheiten mit Merkstoff überladen, andere zu dürftig bedacht; daß endlich einzelne sehr leichte Sprüche und Strophen zum Schaden schwieriger Stoffe zu häufig wiederholt werden. Zuletzt ist es nicht als Luxus anzusehen, wenn der Lehrplan das Lesebuch ausbeutet und zu den Stoffen des Realunterrichts die passenden Poesie- und Prosastücke anführt.

Selbstverständlich ist ein Lehrplan, selbst wenn er allen wohlbegründeten und den höchsten Forderungen

6*

entspräche, an und für sich papieren, tot, nur eine Art Bauriß, und mit ihm ist noch nicht das Gelingen der Unterrichtsarbeit gesichert. Der größte Teil der Verantwortung fällt dem ausführenden Lehrer zu. Wer sich der Doziermethode bedient, die alles *ex abrupto* darbietet, und in der Memorierpaukerei, der es nur aufs »Sitzen« und »Gehen« des Wissens ankommt, das Heilserum erblickt, erreicht selbst bei einem Idealplane nichts und vermag auch durch die ausgesuchtesten Stoffe nichts zu erwirken, wenigstens nicht das, was der erziehende Unterricht bezweckt; und ein guter und gewissenhafter Lehrer, der sich pflichtgemäß nach einem mangelhaften Plane richten muß, versteht doch noch etwas aus dem Plane zu machen und viel Schönes und Gutes zu erzielen. Die rechte Lehrerpersönlichkeit erst erweckt den Papierplan zu einem lebendigen Organismus.

Wären wir Lehrer ohne Ausnahme und in sämtlichen Fächern Tausendkünstler und besäßen wir dazu bis zu unserer Emeritierung gleiche Kraft an Körper und Geist, dann könnten wir alles aus uns schöpfen und schaffen und brauchten ganz bestimmt kein Hilfsmittel. Die erste und wichtigste Handreichung gewährt der Lehrplan. Wer beim Vorbereiten auf die einzelne Lektion nichts Wichtiges weglassen, aber auch nichts Überflüssiges tun möchte und doch das Ganze nicht genügend beherrscht, um es jederzeit präsent zu haben, der nimmt gern die Arbeit anderer, also Schriften, in Anspruch. Bücher wird der Lehrer bei einer Präparation auf mehrere Fächer nicht ganz entbehren können, freilich müssen sie erst in zweiter Linie kommen, erst dann, wenn ihn das Ergebnis seines eigenen Nachdenkens nicht recht befriedigt.

Für die Sammlung des Stoffes, für die rein sachliche Stundenvorbereitung werden zunächst Lehrbücher benutzt. Die Lehrbücher sind von Fachgelehrten im Dienste ihrer Wissenschaft geschrieben worden und verfolgen zunächst keinen Schulzweck, weshalb sie gewöhnlich ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse des Unterrichts und der

Natur der Schüler abgefaßt sind. Für die Stoffvorbereitung eignen sich am besten Werke, die auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen, aber das allzu gelehrte Rüstzeug beiseite lassen.[1]) Bei dickleibigen Lehrbüchern ist es meist mit Schwierigkeit verbunden, für jedes Schulthema die rechte Stoffwahl zu treffen, besonders dann, wenn sie nach *Goethes* Ausspruch geschrieben scheinen, »nicht damit man daraus lerne, sondern damit man wisse, daß der Verfasser etwas gewußt hat«. Und schon mancher hat sich durch den Reichtum des Inhalts verleiten lassen, seinen Schülern einfach das darzubieten, was in der Stoffquelle stand, weil er nicht über dem Buche stand. Redet man ja von einer Lehrbuchmethode, einer dogmatischen Methode, einer akademischen, dozierenden Lehrart, bei der der Lehrer wie ein Buch, d. h. im Stil und Ton des Lehrbuches spricht und das Wissen auf dem Wege der »Vorlesung«[2]) oder des Vortrages an den Mann bringt und rein autoritativ übermittelt. Die zu umfangreiche Stoffmenge erlaubt nur bloße Stoffüberlieferung und verbietet geistige Durchdringung und gehörige Einprägung. Daß die Buchlehrmethode nicht auf dem Aussterbeetat steht, beweist Prof. *A. Fischer*-Hamburg, der auf dem 13. deutschen Geographentage zu Breslau (Pfingsten 1901) eine »wörtliche Benutzung des Lehrbuches im geographischen Unterrichte« vorschlug. Ich bringe es nicht übers Herz, aus den guten (!) Ratschlägen Fischers einige hierher passende Stellen zu zitieren. *Fischer* beschreibt (nach den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht« 1902 S. 2) sein »bewährtes« Verfahren, mit dem er in IV—V B einer Realschule jahrelang gute Erfahrungen gemacht hat, wie folgt: »Ein

[1]) Freilich mitunter wird es für ein Verbrechen gegen den Geist der Wissenschaft angesehen, wenn jemand die Ergebnisse seiner Forschung in einem gefälligen Gewande zu bieten wagt.

[2]) Die Schüler werden sich bei den »Vorlesungen« mit vollem Rechte wundern, daß der Lehrer selbst nicht kann, was er von ihnen fordert.

Schüler liest einige Sätze oder einen Abschnitt des Lehrbuchs vor, wobei der Lehrer die Aussprache der fremden Namen usw. sofort berichtigt. Die Flüsse, Gebirge usw. werden auf der Karte nachgesehen, der Text des Buches sachlich erklärt. Dieses Pensum wird so wiederholt, daß die Fragen des Lehrers sich genau an das Lehrbuch anschließen . . . .« Außer den Vorteilen für den Schüler werden die für den Lehrer angegeben, nur der Hauptvorteil für den Lehrer sei angeführt: »Er braucht weniger Vorbereitung.« *Fischer* empfiehlt sein Verfahren für Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien und meint: »Jedes Lehrbuch kann nach dieser Methode benutzt werden: Seidlitz so gut wie Kirchhoff usw. Immer wird man gut tun, sich wörtlich genau an den Text zu halten.« Am Schlusse seines Vortrages heißt es: »Ich bin nach langem Probieren von der »mündlichen Methode« zu dieser übergegangen und — denke dabei zu bleiben.« [1]) Ganz richtig fügten den Auslassungen Fischers die »Blätter für erz. Unterr.« 1902 S. 3 hinzu: »Dieser Vortrag ist ein trauriger Beleg für die Tatsache, daß es auf unsern höheren Schulen Lehrer gibt, die von den einfachsten Forderungen der Pädagogik, die schon einem Seminaristen klar sind, keine Ahnung haben. Und solchen Pädagogen vertraut man die Jugend zur Erziehung an! — Wir sind hier etwas scharf geworden. Gewiß sind wir vollkommen davon überzeugt, daß man den Standpunkt des Gegners achten müsse. Aber es gibt eben gewisse Ansichten, gegen die man aus Gewissensgründen nicht scharf genug vorgehen kann . . . . Herr Prof. *Fischer* kann ein sehr achtenswerter Mann und auch ein tüchtiger Geograph oder Gelehrter sein, aber — ein Pädagog ist er nicht.« Großen Schaden richtet die Lehrbuchmethode in höheren Schulen an, wieviel mehr aber in der Volksschule! Das wurde auch schon längst erkannt, deshalb sann man auf

---

[1]) Erfreulich ist es, daß der 13. Geographentag die in diesem Vortrage ausgesprochenen Grundsätze ablehnte.

Abhilfe. Starke Lehrbücher wurden exzerpiert, verdünnt, und so entstand z. B. aus dem »großen Daniel« der »kleine«, also eine neue Gattung von Stoffquellen, die Leitfäden heißt. Die Lehrbücher dienten mehr höheren Lehranstalten, die Leitfäden hauptsächlich niederen Schulen. Jedenfalls haben die ersten Leitfadenautoren auch nicht zu Anfang an einen Gebrauch für den Unterricht gedacht und wollten mit ihrem Auszug und Grundriß vorwiegend »höheren« Schülern vor Prüfungen und Wiederholungen zum Überfliegen der ganzen Wissensmaterie ein »Repetitorium« mit den Hauptsachen geben. Wer aber mit Erfolg ein solches Wiederholungsbuch benutzen will, muß zuvor von den Verallgemeinerungen und Abstraktionen das Besondere und Konkrete, von den Begriffen die Anschauungen kennen gelernt haben. Doch die Leitfäden wurden gar bald auch als Präparation auf den Unterricht und so leider als leitender Faden im Unterricht verwertet. Kennt man ja auch eine Leitfadenmethode, die nach dem Schrifttume und nach Hören und Sagen noch nicht ausgestorben ist. Viele Leitfäden haben Schulmänner verfaßt, die auf dem Titelblatte versichern: »Aus der Praxis für die Praxis.« Während sich die Lehrbuchmethode meist in Einzelheiten verliert, ergeht sich die Leitfadenmethode in schroffstem Gegensatze hierzu in Allgemeinheiten. Jene reicht zuviel Fleisch dar, das die Kinder nicht gehörig durchkauen und verdauen können, diese bietet bloß harte Knochen, die unverdaulich sind. Beim Lehrbuchunterricht bleiben die Anschauungen meist ohne Begriffe, also blind, beim abstrakten Leitfadenunterricht die fertigen Begriffe (Urteile, Regeln, Reihen) ohne Anschauungen, also leer. »Wer sich damit begnügt, nur die Resultate anzueignen, der gleicht dem Gärtner, der seinen Garten mit abgeschnittenen Blumen bepflanzt« (*Harnack*, Wesen des Christentums). Außerdem: Allgemeine Begriffe sind wie großer Dünkel, um mit *Goethe* zu reden, immer auf dem Wege, entsetzliches Unglück anzurichten. Eigentlich ist der Leitfaden der Ariadne-

faden, also der Faden, womit sich Theseus aus dem Labyrinth half. Unsere unzähligen Leitfäden haben dieses Bild uns ganz vergessen lassen. Die voraufgegangenen Darlegungen haben keineswegs die Absicht, überhaupt vor dem Gebrauche aller Lehrbücher und Leitfäden zu warnen, denn es existieren ganz gediegene Materialiensammlungen, sondern sie wollen bloß sagen, daß bei deren Benutzung zur Vergegenwärtigung des Stoffes oft Vorsicht not tut, weil fast alle neben vielem Vortrefflichen auch nicht wenig für Schüler Ungeeignetes, namentlich zu hoch Gespanntes enthalten.

Daß man dem Lehrbuche und dem Leitfaden[1]) bei der Vorbereitung auf den Unterricht und sonach auch bei der Ausführung im Unterrichte zum Opfer fallen konnte, lag wohl am Stoffprinzip, das früher zu sehr die Schulen beherrschte. Doch das Materialprinzip wird immer mehr vom Persönlichkeitsprinzip (ein Ausdruck *Seyferts*) unterdrückt und aufs rechte Maß reduziert. Die Lehrerschaft ist ja auch heute soweit vorgebildet und fortgeschritten, daß sie in Stoffsammlungen nicht mehr, als was recht ist, sucht und nur das zu bearbeitende und zu erarbeitende Lehrgut findet, das aber noch pädagogisch zuzubereiten ist.

Daß die Schulwelt das Hauptgewicht des Unterrichts nicht aufs Was, sondern aufs Wie legt, beweist die letzte und jüngste Art von Handreichungen, die außer Lehrstoff vor allem die Unterrichtsform bieten, die lediglich der Schule, und zwar der Vorbereitung auf den Schulunterricht dienen, wollen und darum meist den Titel »Präpa-

[1]) Ein Mittelding zwischen den dicken Lehrbüchern und den dürren Leitfäden stellen die sogenannten »Realienbücher« dar, die aber nicht bloß für Sachfächer Stoff enthalten. Es gibt — vom Standpunkte der Pädagogik aus angesehen — gediegene Realienbücher, die aus der Feder von Schulmännern stammen und auch mit den Ergebnissen der Forschung vertraut sind. Ihr Inhalt und ihre Fassung sind so gehalten, daß man sie recht gut auch Schülern in die Hände geben kann. Wie sich *Scharrelmann* ein Realienbuch denkt und nicht denkt, deutet sein »Weg zur Kraft« S. 248 ff. an.

rationen« tragen. Wie Lehrpläne, Lehrbücher und Leitfäden, so haben auch die Vorbereitungswerke begeisterten Beifall wie heftigsten Widerspruch gefunden. In *Zillers* »Vorlesungen« steht: »Die Vorbereitung des Lehrers sollte bei weitem mehr, als gegenwärtig geschieht, durch wissenschaftliche Methodenbücher und pädagogische Bearbeitungen des Lehrstoffes unterstützt sein.«[1] Dieser Wunsch hat sich vollkommen erfüllt. Jedes Fach weist Präparationswerke, gute und schlechte, (genau so wie vorzügliche und wertlose Lehrbücher und Leitfäden) auf.

Ganz richtig ist der Name »Präparationen« gewählt, da sich ja ihre Träger mit dem Lehrstoffe und dem Lehrweg, also mit dem Zweifachen sich befassen, worauf nach meinen Ausführungen jede Vorbereitung auf die Lektion Bezug nimmt. Häufig gehen die Präparationen noch über den Rahmen des häuslichen Vorbereitens hinaus, da sie in Frage und Antwort, in Form einer wirklichen Lektion dargestellt sind. Präparationen, Lektionen bringen von jeher jede Woche die pädagogischen Zeitungen. Überreich ist aber das Schriftwesen an Vorbereitungswerken, die aus mehreren Schulfächern methodische Beispiele oder auch den Stoff eines ganzen Faches in schulischer Ausführung enthalten. Daß sich die Zahl der methodischen Handbücher zusehends vermehrt, legt ganz bestimmt beredtes Zeugnis ab von dem lebhaften, regen Streben der Lehrerschaft nach Vervollkommnung der Schulpraxis und von der Größe des pädagogischen Interesses unter den Lehrern. Freilich kommt manche leichte, geringwertige Ware mit auf den Markt; aber es gibt auf allen Gebieten menschlichen Wissens und Könnens Machwerke und Stümpereien, die in marktschreierischer Weise angekündigt werden, aber besser ungeschrieben wären, da sie ihrem Inhalte

[1]) Selbst noch 1887 konnte *Just* in der 1. Nummer seiner »Praxis der Erziehungsschule« schreiben, daß es »zur Zeit noch an Lehrbüchern und Lehrmitteln gebricht, welche im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet worden wären.«

nach Null sind und den billigsten Anforderungen haarsträubend Hohn sprechen. Da hat die Kritik straff ihres Amtes zu walten und die dankenswerte Aufgabe zu lösen, in Fachzeitungen niemals »wohlwollend« (wie es viele Autoren in der Vorrede wünschen), sondern lediglich sachlich zu urteilen, mit allem Nachdrucke Schwächen aufzudecken, Unzulängliches bloßzustellen, Schlechtes als solches zu brandmarken und auf wirklich Gutes und wahrhaft Bedeutendes aufmerksam zu machen.[1]) Wer in der Literatur bewandert ist, weiß, daß jedes Fach über Musterlektionen verfügt, die stofflich wie methodisch vorbildlich sein können und darum bei gefürchteten Kritikern und hervorragenden Gelehrten, sowie erfahrenen Schulmännern die beste Beurteilung gefunden haben.

Für ein gutes methodisches Handbuch, das nach Lehrinhalt und Lehrform vorzüglich ist, spricht auch der Umstand, daß nicht jeder Lehrer in den vielen Einzelgebieten des Unterrichts stofflich wie methodisch gleich gut beschlagen sein kann. »Überhaupt sind Präparationen Kunstwerke, deren Herstellung nicht jedem beliebigen ohne weiteres gelingt. Soll nun etwa die Volksschule dazu mit verdammt sein, daß der junge Lehrer an ihr monate- und jahrelang seine unvollkommenen Präparationsentwürfe versucht? Ich glaube doch, daß es hier besser ist, wenn man dem Unerfahrenen mit der reicheren Erfahrung zu Hilfe kommt und ihm die ausgearbeitete Präparation vorlegt.« (*Thrändorf*, Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1889, S. 258.) Es ist nicht fehlerhaft, wenn man sich Rat holt bei dem Arbeitsprodukte eines Kollegen, der nicht bloß guter Schulmeister ist, sondern auch mit der Wissenschaft eines Faches auf gutem Fuße steht, der mit Eifer und Verständnis ein Schulgebiet bearbeitet und rastlosen Fleiß speziell darauf verwendet hat, eine der Schule nützliche Arbeit zu leisten. Die weitverzweigte

[1]) Freilich mitunter hat wahrhaft Geringfügiges überschwängliche Lobpreisungen geerntet und wirklich Empfehlenswertes unverständigen Tadel gefunden.

und reichgegliederte Lehrarbeit verlangt solche Unterstützung nicht nur in sachlicher, sondern auch in didaktischer Hinsicht. Wer viele Fächer zu lehren hat, kommt selten zur Durcharbeitung umfänglicher Werke; ihm sind die nach gesunden Prinzipien zugeschnittenen Präparationen, die dazu noch Methode bieten, schon recht. Alle pädagogischen Vorbereitungsschriften tragen das Motto: »Keine Arbeit ist vergebens, die andern Müh' ersparen kann.« Es handelt sich schließlich nur um Zweierlei: 1. aus der Unmasse ein gutes Buch, das sich durch fachwissenschaftliche und pädagogische Gediegenheit auszeichnet,[1]) zu wählen und 2. dieses richtig zu benützen. »Gute methodische Präparationen fordern viel Überlegung; aber woher die Zeit nehmen bei 36 bis 40 Unterrichtsstunden? So kommen denn selbst bei der größten Gewissenhaftigkeit des jungen Lehrers oft sehr unvollkommene Präparationen zustande; die Resultate, die dann erzielt werden, entsprechen natürlich den hochgespannten Erwartungen, die sich bei mangelnder Erfahrung so leicht einstellen, durchaus nicht. Häufen sich solche betrübende Erfahrungen, dann stellt unfehlbar der Zweifel sich ein und lähmt das methodische Streben. »Mißerfolge sind die Schwindsucht des Charakters,« auch des pädagogischen. Hier ist der Punkt, wo gedruckt vorliegende Musterpräparationen dem jungen strebsamen Lehrer eine wesentliche Hilfe leisten und ihn vor Verirrung bewahren können. Sind diese Präparationen aus einer gründlichen theoretischen Bildung und einer reichen Praxis hervorgegangen, so geben sie dem Hilfesuchenden, der sie verständig benutzt, die Gelegenheit, eine gute Praxis im

---

[1]) Prof. *Vogt* (Vorsitzender des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik) ist in den »Erläuterungen zum 23. Jahrbuche« S. 50 »der Meinung, daß Sachrichtigkeit und Lehrverfahren nicht einander ausschließen und daß fachwissenschaftliche Ungenauigkeit, zu welcher der Lehrer aus psychologischen Gründen in der methodischen Behandlung genötigt wird, noch nicht mit sachlicher Unrichtigkeit zusammenfällt.«

Zusammenhange selbsthandelnd kennen zu lernen. Wer es erfahren hat, welcher Antrieb zum Weiterstreben in dem Bewußtsein wachsenden Erfolges liegt, der wird die Bedeutung eines solchen an Musterpräparationen sich anlehnenden Unterrichts nicht verkennen. Anfangs wird die Anlehnung an das Muster eine mehr sklavische sein; aber mit dem Handeln und durch dasselbe wächst die Einsicht und die Kraft zum Handeln, und so entwächst allmählich der Lehrer dem Gängelbande, dessen er für die ersten Schritte in die Praxis bedurfte. Durch strenge Gesetzlichkeit führt auch hier wie überall der Weg zur wahren Freiheit. Aber auch dem zur Freiheit gelangten Lehrer werden Präparationsentwürfe anderer eine erwünschte Hilfe für seine eigene Vorbereitung sein.« (*Thrändorf*, Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1889, S. 257.) »Übrigens ist es ein Irrtum, wenn man glaubt, Freiheit und Selbständigkeit des methodischen Handelns beim Lehrer dadurch fördern zu können, daß man ihn seinen eigenen Einfällen überläßt. Das Handeln nach Laune und nach zufälligen Eingebungen ist die allergrößte Unfreiheit. Dem wahrhaft Freien wird an seiner Freiheit durch ausgeführte Vorlagen nichts verkümmert; er nimmt das Gebotene dankbar hin, aber er benutzt nur das, was er sich wahrhaft zu eigen machen kann.« (*Thrändorf* a. a. O. S. 258.)

»Selbsterfinden ist schön; doch glücklich von anderen Gefundenes
Fröhlich erkannt und geschätzt, nennst Du das weniger Dein?«
(*Goethe*, Gedicht: Vier Jahreszeiten.)

Nicht zu klein ist die Zahl der Rufer im Streite, die von Präparationen in Form von Aufsätzen, Broschüren, Büchern überhaupt gering denken und einen Nutzen mit aller Entschiedenheit leugnen. Es gewinnt bei der ablehnenden Haltung mitunter den Anschein, als wollte man wieder den früher so viel in Anspruch genommenen Leitfaden vor allem anderen vorziehen. In der Allgem. Deutschen Lehrerzeitung 1891 No. 46 drückt sich jemand sogar so scharf aus: »Unterrichtsmaterialien in ausgeführten Lek-

tionen bedeuten den wahren Bankerott des wahren inneren Lebens und höheren Strebens in den Kreisen der Lehrerschaft; die Unterrichtskunst kann dadurch nicht gefördert werden, sondern sie wird dadurch vielmehr in ihrer lebensvollen freien Entfaltung gehemmt, gelähmt — getötet. Solche Bücher verdienen, die wahren ‚Totengräber‘ unserer Unterrichtskunst genannt zu werden.« Seit 1891 sind fast $1^1/_2$ Dezennien ins Land gegangen; aber man kann wohl mit gutem Gewissen behaupten, daß das Schulwesen im Innern nicht zurückgegangen, sondern vorwärts gegangen ist. Ja, ich meine: daß gegenwärtig theoretisch als richtig anerkannte methodische Forderungen und Neuerungen schneller als sonst die Praxis durchdringen, das ist zum guten Teil den praktischen Methodenbüchern zu verdanken, die Schulzeitungen und Büchermarkt bringen. Von solchen schulpraktischen Arbeiten, die an eine tatsächliche Lösung der Unterrichtsprobleme herangehen, ist eben weit mehr Erfolg zu erwarten, als von den zahllosen, sich in Theoretischem verlierenden Werken, durch die man vergeblich eine Besserung herbeizuführen hofft. Ich spreche offen aus, daß ich Präparationswerken in schulischer Hinsicht viel Dank schulde; konnte ich ihnen auch nicht durchweg zustimmen, so erhielt ich doch wertvolle Impulse für weitergehendes Nachdenken. Es ist wohl zuzugeben, daß sich manche Lehrer sklavisch solchen für die Schule zugestutzten Arbeiten untergeordnet haben. Besieht man sich aber die Sache bei Licht, so ergibt sich, daß doch nicht die Bücher, sondern nur die betreffenden Lehrer die Schuld tragen. Es hängt ganz von ihnen ab, wie weit sie ein Buch benutzen wollen. Wie das beste Lehrbuch und der vorzüglichste Leitfaden, so kann sich auch eine Schrift mit Vorbereitungen auf den Unterricht nicht vor Mißbrauch schützen. Und wenn ein Engel vom Himmel käme und schriebe das beste Buch von der Welt, es würde doch von mechanischen Köpfen und Händen falsch benutzt. Wer sich einer gedruckten Vorlage gegenüber

zu schwach und nicht selbständig genug zeigt, der wird auch ohne Hilfsmittel nichts Gescheites zuwege bringen und sich in seiner Not vertrauensvoll und urteilslos einem skelettartigen Leitfaden oder einem überdicken Lehrbuche anschließen und diese sich nicht nur sachlich, sondern auch formell, methodisch zum Vorbilde nehmen und zur Leitfaden- und Lehrbuchmethode seine Zuflucht nehmen. »Ein Leitfaden, der auch in den Händen der Schüler sich befindet, kann für den Lehrer zur gebundenen Marschroute, zum starren Imperativ werden, — aber eine Sammlung von Beispielen für die Vorbereitungsarbeit des Lehrers nimmermehr!« (*Gustav Rudolf Schubert*, Vorwort zur 2. Auflage seines »Deutschunterrichts«, I.) Aber wer um Himmels willen soll denn auch nur in einem dummen Traume darauf verfallen, ganze Lektionen anderer buchstabenmäßig, bis auf Äußerlichkeiten nachzuahmen. Wer wird so blöde sein, sich gängeln zu lassen! Jeder Verfasser will doch bloß darlegen, was er auf Grund seiner Theorie und Erfahrung für das relativ Vollkommenste hält, wie er den Lehrstoff anpackt, wie er ihn vor Beginn des Unterrichts nach Regeln der pädagogischen Kunst gruppiert. Wie kann man da über Unfehlbarkeit schreien. Jedes Buch mit Vorbereitungen auf den Unterricht will zu einem möglichst tiefgehenden Nachdenken über den Stoff und seine didaktische Zubereitung, zu eigenen Versuchen anregen, da ja nur das auf den Zögling wirken kann, was der Lehrer auf Grund sorgfältiger Überlegung aus seiner Individualität gleichsam selbst erzeugt. Auch ich habe »Präparationen«, und zwar für Formenkunde, »verbrochen«. Was war die Veranlassung hierzu? Nichts anderes als die abstrakte, formale Behandlung, die der formenkundliche Unterricht bis jetzt erfuhr, obgleich bis zum Überdruß seit einem Säculum das Lied von der Anschauung in allen Tonarten gesungen worden ist. Und was beabsichtigen meine Präparationen? Nichts anderes als eine konkrete Formenkunde. Als höchstes Ideal schwebt mir und meinen Prä-

parationen eine durch und durch realistische, natürliche Formenkunde vor, die auf heimatlichem Grund und Boden steht und mit ihren Formalien (Formen, Begriffen, Gesetzen, Regeln) aus den Realien der örtlichen Natur und Kunst als frische Pflanze herauswächst, wobei das sonst so übliche abstrakte Denken in ein »gegenständliches« Denken umschlägt und »das Anschauen selbst ein Denken, das Denken ein Anschauen« (*Goethe*) ist. Die praktischste Art, Mängel einer falschen landläufigen Lehrart nachzuweisen, ist es, es ausübend besser zu machen. Und meine »Präparationen« sind tatsächlich Berichterstattungen über wirklich ausgeübte pädagogische Tätigkeit. Sie sind nicht bloß am Arbeitstische entstanden, sondern auch in der Klasse gehalten worden.[1]) Für denkende Lehrer ist mein Büchlein bestimmt, das im Zusammenhange studiert und ordentlich verarbeitet sein will. Aber nichts mehr wünsche ich, als daß meine Vorbereitungen recht verständige, d. h. selbständige, der Individualität der einzelnen Schule und Schulklasse angepaßte Benutzung beim Präparieren auf den Unterricht fänden. Wenn ich einige Lektionen oder gewisse Partien von Lektionen bis ins einzelnste ausgeführt habe, so wollte ich damit nur sagen, daß der Lehrer sich vor allem Dozieren hüte, vielmehr durch Frage und andere Gesprächsimpulse beständig Fühlung mit dem Gedankenverlaufe der Kinder zu halten suche und alle Ergebnisse entwickele. Mithin: Nur zur Anregung, nicht zum Nachbeten, nicht zum Kopieren, d. h. zu unveränderter Übertragung in die Schulpraxis sind methodische Bearbeitungen geschrieben, die darum nicht aufs Lehrpult, sondern auf den Arbeitstisch in der stillen Klause gehören. Die Präparationen wollen und sollen den Lehrer bei seiner häuslichen, vorherigen Zurechtlegung, ohne die nun einmal eine planmäßige, auf wissenschaft-

---

[1]) Freilich am Schreibtische ist leichter geistreich zu sein als in der Klasse.

licher Grundlage ruhende Lehrkunst undenkbar ist, unterstützen, aber ihm beileibe nicht alle zu treffenden Vorbereitungen erlassen. Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß man diese und jene Partie eines guten Präparationsbuches dem Unterrichte wird zugrunde legen können, im großen und ganzen das Buch überhaupt, soweit es der vorgeschriebene Lehrplan duldet; aber man wird je nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder und nach den Zeitverhältnissen das einzelne ändern. Ein direktes, mechanisches Nachmachen einer bis ins feinste Detail ausgearbeiteten Unterrichtslektion halte ich überhaupt in jedem Falle für ein Ding der Unmöglichkeit; es würde doch bei Schritt und Tritt auf große Hindernisse stoßen. Die Schüler werden nur höchst selten wie die Kinder des Präparationsautors »mitmachen«. Der Lehrer muß ja den Stoff lokal färben, an die Apperzeptionen aus der die Schüler umgebenden Welt anknüpfen usw. Und das Auswendiglernen einer gedruckten Lektion kostet soviel Mühe, daß es leichter ist, selbst alle nötige Vorarbeit zu erledigen. Eine fremde Lektion läßt sich nur im großen und ganzen, aber nicht als »Faulenzer«, als Eselsbrücke oder wie man sonst derartige literarische Erzeugnisse tituliert hat, verwenden. Freilich wird einer mehr oder weniger als der andere verstehen, den Geist, der lebendig macht, die leitende Idee für An- und Auffassung der Lehrmaterien sich zu eigen zu machen und auf seinen Unterricht zu übertragen.[1])

Den Gegnern schulpraktischer Arbeiten ist noch die Frage entgegenzuhalten: Wie anders sollen neue Vorschläge zum Unterrichtsbetriebe veranschaulicht werden? Soll denn gerade die Pädagogik, die sonst immer soviel Schönes vom Anschauungsprinzip zu sagen weiß, bei Verdeutlichung ihrer Grundsätze, neuer Vorschläge, bei Behandlung neuer Stoffe und Aufstellung

[1]) Vergleiche die zwei Ratschläge, die *Tischendorf* seinen »Präparationen für den geographischen Unterricht« (Vor- und Anrede zur 3. Auflage des II. Teils 1. Abteilung) mit auf den Weg gibt!

von neuen sachlichen Gesichtspunkten dem obersten Prinzipe keine Beachtung schenken? Theoretische Ausführungen hält der Praktiker meist für wertlos. Was nützt alles Theoretisieren, was helfen z. B. alle noch so zwingenden Nachweise, daß nur eine auf Psychologie gegründete Methode zum Ziele führt, wenn die praktischen Beispiele zum Beweise für der Durchführung und Durchführbarkeit einer Idee fehlen, wenn man sich immer und immer wieder muß vorhalten lassen: »Das mag wohl in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis«? Zeigt mir nur einmal an einem vollständig ausgearbeiteten Lehrstoffe, wie die Sache anzudrehen ist, so wollen wir sehr gern prüfen und alsdann versuchen! Präparationen geben einem Schulpraktiker, der an der philosophischen Begründung einer pädagogischen Idee keinen Gefallen findet, ein anschauliches Bild von dem neuen sachlichen oder methodischen Gesichtspunkte. Und darauf kommt es vor allen Dingen an, daß die Theorien auch die praktische Probe aushalten. Es ist darum unverständlich, wie man behaupten kann, daß Präparationen alles Wertes bar seien. *Rudolf Schubert* meint S. 160 seines »Deutschunterrichts I«, »daß dem Lehrer mit einem bis ins kleinste durchgeführten Lehrbeispiel, welches das Lehrverfahren genau veranschaulicht, besser gedient ist als mit zahlreichen Andeutungen, die jedesmal bei dem Schwierigwerden der Entwicklung seitwärts biegen mit der Wendung: Das Übrige bleibt dem Lehrer selbst überlassen.« Besonders ältere Kollegen, die neue methodische Grundsätze in ihrer praktischen Anwendung erst kennen lernen, aber auch mit dem Zeitgeiste fortschreiten wollen, bedürfen der Unterstützung; »denn bei ihnen handelt es sich nicht nur um ein bloßes Neulernen, sondern um das viel schwierigere Umlernen. Sie treten mit vielen Vorurteilen an die Sache heran, und wenn ihnen das Neue nicht in möglichst vollkommen konkreten Anschauungen vorgeführt wird, so mischen sich nach den

Gesetzen der Apperzeption leicht eine Menge Bestandteile aus dem alten Gedankenkreise in das Neue, und es entsteht ein Zwitterding von Methode, was unmöglich befriedigen kann.« (*Thrändorf*, Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1889, S. 258.) Es wird als ein großer Unfug bezeichnet, Beispiele, Beobachtungen und Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit zu drucken und damit zu veröffentlichen. Wie Schulmänner dagegen eifern können, ist mir unerklärlich. Ob es auch Ärzte gibt, die die Veröffentlichung von speziellen Heilberichten, ob es Juristen gibt, die fachmännische Berichte über Prozesse, ob es Geistliche gibt, die Predigtsammlungen für groben Unfug erklären? Ich glaube nicht. In jeder Wissenschaft und Kunst pflegt man praktische Versuche mit neuen Anschauungen mit begeisterter Freude zu begrüßen.

Es ist ja wahr, daß es selbständigen, pädagogisch abgeklärten Naturen, die beispielsweise die Formalstufentheorie richtig erfaßt haben, nicht schwer fällt, das Unterrichtsmaterial psychologisch und didaktisch zurechtzulegen; aber ich habe viele tüchtige Kollegen gekannt, die nicht deshalb gern zu Präparationen griffen, um sich's bequem zu machen, sondern mit dem guten Willen, Lehre anzunehmen. Doch selbst wer in der Seelenkunde zu Hause ist, vergibt sich nichts, wenn er in einem Buche sozusagen bloß »der Wissenschaft wegen« nachliest, um zu erfahren, wie sich ein anderer die Behandlung eines gewissen Lehrgebietes denkt. Wer aber kann stolz von sich sagen: »Ich habe es nicht nötig, Lehre anzunehmen; ich bedarf nicht der Anregung«? Das würde doch wohl soviel heißen wie: »Ich bin fertig, vollkommen. Mir kann kein Fehler unterlaufen.« Jedoch solche Selbstherrliche — ich habe deren auch kennen gelernt — stehen nicht bloß still, sondern sie sind schon auf dem besten Wege nach rückwärts.

»Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen;
Ein Werdender wird immer dankbar sein.«
(*Goethe*, Faust: Vorspiel auf dem Theater.)

Zu den Feinden gedruckter Präparationen gehören neben jenen Zeloten auch die wissensstolzen Fachgelehrten, die sich jede pädagogische Theorie vom Leibe halten und für ihre methodische Selbstgenügsamkeit sich auf Fausts Worte berufen zu dürfen glauben: »Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor,« [1]) und endlich die Methodenscheuen, die da ausrufen: »Die Methode ist wenig, die Lehrerpersönlichkeit ist alles.« Die Bedeutung der rechten Persönlichkeit des Lehrers hat noch niemand bezweifelt. Aber zur rechten Persönlichkeit muß das Plus der Methode kommen; die Lehrerpersönlichkeit, so wichtig sie ist, kann nicht eine auf wissenschaftliche Überlegungen sich stützende Theorie des Lehrplanes und Lehrverfahrens entbehren. Ihre Tüchtigkeit zeigt sich u. a. gerade darin, daß sie theoretische und praktische pädagogische Studien nicht geringschätzt. »Der Gedanke, daß von der Lehrerpersönlichkeit das meiste abhängt, ist an sich selbstverständlich; aber der Zusammenhang, in welchem er geäußert wird, legt die Vermutung nahe, daß man sich auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit bloß beruft, um sich von

[1]) Oft sagt man auch mit *Herder:* »Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben; sonst frommt er nicht.« (Aus der Rede »Vom wahren Fortschritt in der Schule«.) *Thrändorf* nimmt in den »Neuen Bahnen«, 1891, S. 326) dazu Stellung, indem er ausführt: »Mit diesem Wort scheint der Willkür Tür und Tor geöffnet zu sein, aber so hat es *Herder* sicher nicht gemeint; sonst hätte er nicht sagen dürfen: »Er muß sie sich mit Verstand geschaffen haben.« Verstand und Willkür schließen sich aus; die Willkür handelt nach Laune, nach subjektiven Einfällen; der Verstand prüft, wägt ab und entscheidet sich nach Gründen. So muß die Methode des Lehrers sich auf eigenes Untersuchen, Prüfen und Urteilen gründen; sonst fehlt seinem unterrichtlichen Tun die Kraft der eigenen Überzeugung, die nur aus der individuellen Verarbeitung und Aneignung erwächst. Ein buntes Allerlei von Methoden braucht man deshalb noch nicht zu fürchten; denn wenn auch viele Wege nach Rom führen, so ist doch sicher nur einer der kürzeste; denn zwischen zwei Punkten gibt es unstreitig nur eine gerade Linie.«

der Pflicht einer methodischen Durchbildung dispensieren zu können.« (20. Jahrbuch d. V. f. w. P. S. 91.) Die Methode ist das ureigenste Gebiet, worin wir uns von anderen Berufsarten unterscheiden. Das Schlagwort »Persönlichkeit« mag schon gehen, aber man muß es so näher bestimmen: die von der Methode durchdrungene und sie beherrschende Persönlichkeit.[1])

Zum Schlusse sei es mir gestattet, sachliche und zugleich methodische Handreichungen zu nennen, die meines Erachtens beste Empfehlung verdienen und sich in jeder Lehrerbibliothek befinden sollten:

1. Religionsunterricht.

R. Staude-Koburg, Präparationen für den biblischen Geschichtsunterricht — Katechismusunterricht.
P. Staude-Altenburg, Präparationen für den Religionsunterricht.
Thrändorf, Das Leben Jesu und der 2. Artikel.
—, Die Apostelgeschichte und der 3. Artikel.
Bang, Katechetische Bausteine zu christozentrischer Behandlung des 1. Hauptstückes.
—, Das Leben Jesu.
Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen.
Reukauf und *Heyn*, Präparationen.
Hempel, Zum Katechismusunterricht.
Just, Abschließender Katechismusunterricht.
Witzmann, Präparationsentwürfe zu den Gleichnissen.
Tögel, Der konkrete Hintergrund zu 150 Kernsprüchen.

2. Deutscher Sprachunterricht.

Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht.
—, Beiträge zum deutschen Sprachunterricht.
—, Zur Umgestaltung des Unterrichts in der Rechtschreibung.
Rudolf, Der Deutschunterricht.
Prüll, Der Anschauungsunterricht und Sprachunterricht im 2. und 3. Schuljahre.
Göhl, 60 Volksschulaufsätze.
Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht.
—, Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee.

---

[1]) Vgl. *Karl Lange*, Artikel: »Persönlichkeit des Lehrers« in der Encyklopädie von *Rein*. — *Thrändorf*, Neue Bahnen, 1891, S. 305. — *Ziller*, Grundlegung § 7.

Hache und *Prüll*, Der gesamte Sprachunterricht.
Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten.
Schmieder, Aufsatzunterricht auf psychologischer Grundlage.

3. Rechnen.

Daneck, Das Rechnen im 1. Schuljahr.
Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule.
Teupser, Methodische Lehrgänge für den Rechenunterricht.
Beetz, Anleitung zum Rechenunterricht.

4. Formenkunde.

Martin-Schmidt, Raumlehre.
Mittenzwey, Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen.
Pickel-Wilk, Geometrie der Volksschule.
Wolf, Praktische Geometrie.

Ich erlaube mir, auch meine »Präparationen für Formenkunde« anzufügen.

5. Geschichte.

Fritzsche, Präparationen zur deutschen Geschichte.
Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte.
Staude und *Göpfert*, Präparationen zur deutschen Geschichte.

6. Heimat- und Erdkunde.

Prüll, Die Heimatkunde von Chemnitz.
Fritzsche, Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht.
—, Landeskunde von Thüringen.
Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht.
Schreyer. Landeskunde.
Döhler, Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie.
Max Jochen, Theorie und Praxis der Heimatkunde.

7. Naturkunde.

Seyfert, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts.
—, Menschenkunde und Gesundheitslehre.
Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht.
Kießling und *Pfalz*, Method. Handbuch für den Naturgeschichtsunterricht.
Walther, Der Unterricht in der Naturkunde.
Schmeil, Botanik und Zoologie.

8. Naturlehre.

Seyfert, Arbeitskunde.
Conrad, Präparationen für den Physikunterricht.

9. Gesang.

Förster, Wegweiser für den Gesangsunterricht.

10. Zeichnen.

Göhl, Lehrgespräche.
Itschner, Über künstlerische Erziehung.
Elßners Zeichenwerke.
Flinzer, Lehrbuch.
Thieme, Lehrgang.

11. Turnen.

Frohberg, Lehrplan für den Turnunterricht.
Schettler, Turnschule für Knaben und Mädchen.

Es bleibt noch übrig und ist wohl der Mühe wert, zu einigen Nebenfragen, die sich nicht ungesucht in den bisherigen Darlegungen erörtern ließen, die aber teilweise schon oft Gegenstand heißen Streites waren, Stellung zu nehmen und darüber unsere Ansicht klipp und klar auszusprechen.

Zuerst: Ob wohl die Vorbereitung schriftlich zu geschehen hat? In Schulgesetzen habe ich darüber keine Bestimmungen ermitteln können. Also kann niemand schriftliche Präparation fordern. Wohl aber sprechen einige Gründe für Fixierung. Erstens gilt auch beim Erwachsenen: Was durch die Feder geht, merkt sich besser, und sollte das Gedächtnis den Lehrer bezüglich einer Stelle aus dem Stoffbereiche einmal im Stiche lassen, so ist das Präparationsbuch ein bequemes Hilfsmittel, rasch und sicher des Vergessenen sich wieder zu erinnern. Weiter tut sich der Lehrer mit schriftlichen Aufzeichnungen selbst einen Gefallen. Er erspart sich dadurch Zeit und Kraft beim Vordenken für den Unterricht der folgenden Jahre. Das heißt nicht etwa, daß der Lehrer keinen Finger breit von seiner ersten Meditation abgehen dürfe und seine Schularbeit Jahr für Jahr über einen Leisten schlagen solle. Aber eine gute Grundlage fürs erneute Überlegen des Stoffes und der methodischen Formengebung bildet doch die Niederschrift, besonders dann, wenn den gehaltenen Lektionen eine Nachbereitung folgt, worüber wir dann in aller Kürze sprechen werden.

Welchen Umfang die Notierung zu nehmen hat, hängt von dem einzelnen Unterrichtsfalle ab. Religionsunter-

richt und Deutsch z. B. setzen mehr vorherige Zurechtlegung und so auch mehr Aufzeichnungen als der Schreibunterricht voraus. Im allgemeinen mag auch hier gelten: je mehr, desto besser. Jede Lektion aufsatzmäßig oder gar in Frage und Antwort auszuarbeiten, ist bei 32 Wochenstunden unausführbar. Die Lektion wird sich darum auf Hauptsachen, auf markante Punkte beschränken müssen. Vor allem ist Neulingen im Lehramte anzuraten, Auswahl, Auffassung und methodische Gliederung des Stoffes zu notieren.

Wenden wir uns zweitens der schon berührten Nachbereitung zu! Außer der Vorbereitung ist sehr oft auch eine Nachbereitung nötig. Nach jeder Lektion wird ein gewissenhafter Lehrer überlegen, was recht gemacht und was verfehlt sei. Der Unterricht verläuft manchmal im guten und auch im schlechten Sinne ganz anders, als man vorher gedacht und sich schriftlich zurechtgelegt hat. Was vorher mehr die Spekulation geschaffen, wird nicht selten nach der gehaltenen Lehrstunde berichtigt, umgeordnet, erweitert, vertieft, gekürzt u. dergl. Die Schüler kamen auf gute Gedanken, die dem Lehrer bei seiner Präparation nicht einfielen. Deduktionsmittel, die die Kinder herbeibrachten, verdienen *ad notam* genommen zu werden. Die Nachbereitung, eine Art Selbstkritik und Rückschau, erstreckt sich dann und wann auch auf Gedächtnishilfen, technische Handgriffe und Kniffe — Vortelchen könnte man sagen —. Damit nichts verloren geht, damit man sich für ein anderes Jahr die guten oder schlechten Erfahrungen zu nutze machen kann, empfiehlt sich die schriftliche Nachbereitung und Verbesserung.

Meine Ausführungen über Vorbereitung auf den Unterricht haben in der Hauptsache den Volksschullehrer im Sinne. Anschlußweise sei überlegt: Hat es bloß der Lehrer der Volksschule nötig, sich auf seine Schule zu Hause zu präparieren? Oder: Ist etwa der Lehrer einer höheren Schule von der Erfüllung dieser

Pflicht entbunden? Nach meinem Dafürhalten hängt die Antwort darauf notwendig von der Beantwortung der Frage ab: Macht auch der Unterricht höherer Lehranstalten Anspruch auf Kunst? Wer darauf »ja« sagt, wer auch im höheren Unterricht eine schwere und hohe Kunst erblickt, darf ein Vorarbeiten nicht für überflüssig erklären. Ich kann mir wohl einen Nachweis dafür schenken, da sich niemand bereit finden wird, die Lehrtätigkeit an höheren Schulanstalten für etwas anderes, vielleicht gar für etwas Geringeres als Kunst anzusehen. Es tauchen ab und zu nur solche Stimmen auf, die das Unterrichten »höherer« Schüler sehr hochschätzen, aber die Volksschultätigkeit für »mechanische Arbeit«[1]) halten, die »von einem besser gebildeten Manne unmöglich als Lebensberuf erwählt werden kann«. Sehr richtig nennt *Lyon* solche Urteile und dreiste, wegwerfende Behauptungen »Äußerungen einseitiger Gelehrsamkeit, die mit Scheuklappen durch die Welt läuft, die Dinge daher gar nicht zu sehen vermag, trotzdem nach bekannten Mustern über alles urteilt, auch über das, was sie gar nicht kennt und versteht«. (Sächs. Schulzeitung 1900, S. 113.) Doch für uns handelt es sich jetzt nur um die Tatsache: Das Unterrichten an höheren Schulen ist eine Kunst. Darum besteht das Lehren an solchen Schulen nicht bloß in einem redegewandten Vortragen und zungen-

---

[1]) Neben *Treitschke* hat z. B. auch Professor Dr. *Conradt* eine schlechte Meinung über den Volksschulunterricht. In der Streitschrift: »Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen« (Wiesbaden 1890), die sich gegen das *Güßfeld*sche Buch über Erziehung richtet, finden sich u. a. folgende Sätze: »Ganz verdrießlich ist das vielfach übliche Herausstreichen der Elementar-Methode gegenüber der auf den höheren Schulen. Die Leute müssen ja, da sie keine persönliche Methode ausbilden können, eine allgemein festgestellte mitbekommen.« — »Dem Elementarlehrer wird die Schablone und die Anweisung, sie richtig zu gebrauchen, in die Hand gegeben; auf der höheren Schule nimmt der Lehrer den Stift selbst in die Hand und zeichnet dem Knaben das Bild frei hin.«

fertigen Abfragen, sondern es hat im allgemeinen dieselben Forderungen zu beachten, die die Volksschullehrweise zu erfüllen hat; der Wissenschaftlichkeit braucht dabei nichts verloren zu gehen. Wissenschaftlicher Unterricht muß der Fach- und Schulwissenschaft gerecht werden. Soll aber wirklich das in der Volksschule einzuschlagende Verfahren auch in höheren Schulen maßgebend sein? »Die Gesetze der Mechanik gelten nicht nur für einfache Werkzeuge, sondern auch für die kompliziertesten Maschinen, welche der menschliche Scharfsinn im 19. Jahrhundert erdacht hat. So ist es auch auf geistigem Gebiete. Im Kopfe der Primaner vollziehen sich die Seelenvorgänge nach denselben allgemeinen Regeln, wie bei den Elementarschülern im 1. Schuljahre; nur die mitwirkenden Faktoren sind reicher und verwickelter geworden, und die seelischen Gebilde, mit denen gerechnet werden muß, sind höherer Ordnung. Die allgemeinen Formen des Unterrichtsganges werden also dieselben bleiben können; der Inhalt, der verarbeitet wird, bewirkt den Unterschied. Ob ich das einfache Mahl des ländlichen Arbeiters teile oder an der reichbesetzten königlichen Tafel speise, der Verdauungsprozeß durchläuft dieselben Stadien.« (*Thrändorf*, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen. 26. Jahrbuch d. V. f. w. P. S. 259.) »Ob ich *Heys* Fabel vom Sperling und Pferd im Anschluß an die bekannten trefflichen Anschauungsbilder mit der letzten Klasse einer Armenschule behandle, um deren Anschauung, begriffliche Auffassung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Denk- und Sprachkraft zu entfesseln, oder ob ich in der obersten Klasse eines Gymnasiums eine Horazische Ode als Mittel zu dem gleichen Zwecke benutze, auf Phantasie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, das ist nicht ein Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwickelungsstufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe

Arbeit und Aufgabe hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unseres einen teuren deutschen Volkes.« (D. Dr. *Frick*, weil. Direktor der Frankeschen Stiftungen, »Die Einheit der Schule«. S. Abhandlung S. 44. Vergl. ferner daselbst S. 74. 76. Schulreden S. 21.) Nur im Mittelalter waren Vorsagen des Lehrers und Nachsagen der Schüler Amboß und Hammer in der Werkstatt des Schulhandwerkers, und das Gedächtnis gab den willkommenen Schrein ab, worin alle Wissensschätze aufgestapelt wurden. Doch heute stellen alle Schulen, höhere wie niedere, den Zögling in den Mittelpunkt aller Maßnahmen [1]) und gehen — in Rücksicht auf das Subjekt des erziehenden Unterrichts — von anschaulicher Einführung, denkender Erfassung und praktischer Verwertung des Unterrichtsstoffes nicht ab. Ein lebendiger und anregender Unterricht verlangt Anschaulichkeit, Klarheit, Schärfe, Kürze und nicht zuletzt induktive, heuristische, entwickelnde Methode, die den Schüler soviel als möglich suchend und schaffend, selbsttätig und selbständig sein läßt und ihn nicht zum fortgesetzten bloßen Empfangen und Aufnehmen verurteilt. Freilich ein solcher Unterricht, der alle diese Vorzüge hat, verlangt — das haben wir schon früher ausgesprochen — reifliches Erwägen des Was und Wie, und ein Lehrer der höheren Schule, der für seine heilige Aufgabe begeistert ist, sich darum nicht mit dem bloßen fachwissenschaftlichen Wissen zufrieden gibt, sondern sich auch bemüht, seinen Unterweisungen durch methodische Durchbildung gute, ja die beste Wirkung zu sichern, muß sich, wie jeder Volksschullehrer, ja in gewissem Sinne noch mehr als dieser,

---

[1]) »Wie schade um so manchen scharfsinnigen und wohldurchdachten Vortrag, dem ein Student in höheren Semestern mit Genuß und Vorteil folgen würde und der nun dem sechzehnjährigen Halbjünglinge zu einem Ohre hereinschallt, um unfehlbar sogleich zum anderen wieder hinauszufliegen!« (Gymnasialprof. Dr. *Gotthold Klee* in *Lyons* »Zeitschrift für den deutschen Unterricht« II, S. 68.)

auf seine Lehrstunden nach Inhalt und Form, nach Lehrstoff und Lehrweg sorgfältig — präparieren. Das Schriftwesen bietet in Artikeln und Büchern von Bildungsstoffen höherer Schulen zahlreiche »Präparationen«, die wohltuend das Bestreben zeigen, der Fachwissenschaft und Schulwissenschaft in gleicher Weise Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

Aus unseren Darlegungen läßt sich schließen, daß das Vorbereiten keineswegs eine einfache Sache ist, was daraus hervorgeht, daß es so viele trotz ihres Alters nicht fertig bringen. Die Kunst des Vorbereitens muß unbedingt ein Lehrer vom Seminar in sein Amt mitbringen. In pädagogisch-praktischer Hinsicht kann das Seminar nur vorbereitend, nicht abschließend wirken. Die »Lehrfertigkeit« z. B. kann selbst unter günstigen Verhältnissen über Gutes versprechende Anfänge nicht hinauskommen. Selbst die besten Schüler zeigen sich in der Schulpraxis,[1] im »Lehrgeschick«, beim Verlassen ihrer Bildungsstätte nach den wenigen Lehrversuchen unfertig, unbewährt. Es liegt das aber ganz in der Natur der Sache, im Wesen des Unterrichtens als Kunst begründet. Könnte die Kunst, Kinder zu unterrichten, leicht gelernt werden, dann wäre bewiesen, daß die vermeintliche Kunst — gar keine Kunst ist. Doch in einem Punkte vermag das Seminar den Lehrseminaristen doch zur Sicherheit und zur Geschicklichkeit zu führen, nämlich im — Präparieren auf die einzelne Lektion, wohl auch im Vertiefen in den Lehrplan. Das geschieht bekanntlich dadurch, daß in der Methodikstunde gedruckte Vorlagen analysiert und kritisiert und daraus die Prinzipien der Stoffwahl, -gliederung und -behandlung aufgesucht werden. Weiter bietet der Methodiklehrer den Seminaristen nicht bloß fertige Lektionen in der Übungsschule, sondern zeigt auch öfters, wie er sich auf eine bestimmte Lehrstunde, der die Schüler später als Hospitanten beiwohnen, vorbereitet.

---

[1]) Vgl. *Grüllich*, Unsere Seminararbeit, S. 183.

Die Seminaristen werden dadurch zum rechten Präparieren angeleitet und werden außerdem mit ganz anderen Augen den Verlauf der Schulstunde verfolgen, nicht an Nebensachen, etwa bloß am Stoff, hängen und darum Hauptsachen, z. B. das methodische Moment, nicht übersehen und die Unterredung tiefer erfassen und besser genießen als sonst. Sie sind ja auch gut auf die zu hörende Lektion vorbereitet, werden darum auch auf das Persönliche, das die formell richtige Lektion erst zur Musterlektion erhebt, achten und bald klar erkennen, daß sich eine Vorbereitung nicht immer genau durchführen läßt und daß der Lehrer sich gelenkig und geschmeidig zeigen, alle Kunstmittel beherrschen, das rechte Maß von Hilfeleistung treffen, die Kinder durch rechte Mittel zum Denken und Sprechen veranlassen und ihnen nach ihren Gaben gerecht werden muß. Wohl empfiehlt es sich auch, dem Lehrseminaristen anfangs bei Abfassung seiner Entwürfe, also bei seiner Präparation auf die »Lehrübung«, beizustehen und z. B. zu zeigen, wie man bei inhaltlicher Vorbereitung Stoffsammlungen und bei methodischer Formung sogenannte Präparationsbücher zweckmäßig benutzt. Wie schwer fällt doch dem jungen Praktikanten schon das Unterrichten! Es ist da gleich zuviel vom Lehrseminaristen gefordert, wenn er z. B. nach Anhören weniger Lektionen des Seminarlehrers eine Lektion abfassen und dann auch halten soll. Da muß, wo es am ersten möglich ist, Hilfe gewährt, nämlich der Proband beim Sammeln des Lehrstoffes oder wenigstens bei der methodischen Gestaltung des Lehrinhaltes unterstützt werden. Zwar ist dann der Entwurf, die »Präparation«, nicht lediglich das Ergebnis des Praktikanten; doch darauf kommt es zunächst nicht an. Hauptsache ist, daß etwas Gutes fertig und den Kindern der Übungsschule — die doch nicht schlechthin »Versuchskarnickel«, sondern Selbstzweck sind — nichts Schlechtes oder Halbfertiges geboten wird und daß die Lehrseminaristen wissen, wo und wie sie bei der Vorarbeit auf die Schule zuzu-

greifen haben. Es bietet sich dem Kunstjünger noch genug Schwierigkeit beim »Halten« der Lektion. Erst später, vielleicht in dem letzten Seminarjahre, verlange man vom Schüler auch selbständige Vorbereitung, also eigene methodische Bearbeitung des Unterrichtsstoffes. Versteht der junge Lehrer, der eben aus dem Seminar in die Volksschule tritt, sich inhaltlich und methodisch, wie es unsere Darlegungen verlangen, auf den Unterricht zu präparieren, so hat das Seminar viel getan, und der Lehrer hat mit dieser Mitgift gewonnenes Spiel; denn die erste Bedingung alles pädagogischen Gelingens ist in ihm erfüllt. Alles andere, die Ausführung des Vorbereiteten und schriftlich Fixierten, macht sich dann von selbst mit der Zeit, ebenso die Vervollkommnung in Frage-, Vortrags-, Entwicklungskunst und anderen Künsten, in der freien Beherrschung der Formen, ohne doch gegen Formenrichtigkeit zu verstoßen, ferner bilden sich aus Schlagfertigkeit, pädagogischer Takt und wie alle die persönlichen Imponderabilien heißen mögen. Wer aber bei Eintritt ins Lehramt nicht ordentlich weiß, worauf es beim Präparieren ankommt, wer im Vorarbeiten des Unterrichts unbeholfen und ungeübt ist, wird das Vorbereiten später bei 32 Schulstunden in jeder Woche schwerlich lernen und sich auch weiterhin bei allem Fleiße zum Nachteile der Schule und der Kinder im Meditieren, besonders aber im methodischen Bereitlegen ungeschickt zeigen, sich ins einzelne verlieren und im Stoffe stecken bleiben, anstatt überall das Ganze im Auge zu behalten.

Die Vorbereitung, wovon bisher die Rede war, kommt unmittelbar, direkt dem Unterrichte zu gute. Außer dieser gibt es eine Präparation, die neben der unmittelbaren zeitlich einherläuft, aber mittelbar, indirekt der Schule dient und die sogenannte Fortbildung in sich schließt. Freilich nimmt sehr oft die direkte Vorbereitung auf den Unterricht des Lehrers Zeit und Kraft so stark in Anspruch, daß die in zweiter Linie stehende Weiterbildung zu kurz kommt. Wie jede unmittelbare Präparation, so

wird auch die mittelbare Vorbereitung ihr Augenmerk auf Sache und Methode, Fachwissenschaft und Schulwissenschaft lenken, wenn der Lehrer mit den Fortschritten 1. der Wissenschaft, besonders seines Interessengebietes, seines »Steckenpferdes«, und 2. der Didaktik seiner Zeit gleichen Schritt halten und nicht Gefahr laufen will, früher oder später für rückständig und veraltet zu gelten. Viel, unendlich viel wird eben vom Lehrer verlangt. Nicht selten heißt es darum: »Der Lehrer sei ein ganzer Mann!« Von Anfang an kann er es aber nicht sein. Der Lehrer möchte darum dem Ritter in der Sage gleichen, der, um den Schatz zu holen, sich nicht umsehen durfte; er möchte unablässig auf sein schweres und verantwortungsreiches Amt schauen und alles Zerstreuende und Fremdartige, jede Nebenbeschäftigung meiden. Doch: »Wer aufhört zu streben, fängt an zu sterben.« »Wer sich nicht täglich mehr entfaltet, der veraltet.« »Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.« (*Goethe*, Faust.) »Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als seine Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andre lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein.« (*Goethe*, Wilhelm Meister I, 4.) »Nichts Kläglicheres als ein Lehrer, der keine soliden Fachkenntnisse besitzt und hinsichtlich des Unterrichtsstoffes Tag für Tag von der Hand in den Mund lebt, der heut' erst erwirbt, was er morgen zu lehren hat, oder wohl gar vor den Augen der Kinder mühsam dem Buche entnimmt, was er frei und lebendig aus dem Eigenen schöpfen und geben sollte.« (*Karl Lange*, Reins Encyklopädie 1. Aufl., V, S. 300.) Jeder junge Kollege wird darum die auf dem Seminar empfangene Bildung und »Präparation« auf seinen Beruf nie als abgeschlossen betrachten, sondern nur als eine gesicherte Grundlage zu einer gesunden selbständigen Weiterbildung; er wird nicht von seiner »Vorbildung« sein Geistesleben bis ins hohe Alter notdürftig ernähren, sondern für sein ganzes Leben

ein Lernender, ein Werdender und Suchender sein und bleiben. Weiter auf die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung einzugehen, ist hier nicht der Ort. Sie erschöpfend behandeln, hieße ein Buch schreiben.

Ich stehe am Schlusse. Das häusliche Präparieren auf die vielen verschiedenen Unterrichtszweige stellt nach allem gar hohe Anforderungen ans Wissen und Können, doch noch mehr ans Wollen des Lehrers, da es seine Arbeitskraft zum guten Teil beansprucht, auch die Zeit außerhalb des Unterrichts ziemlich ausfüllt[1]) und *last, not least* hohe Begeisterung, volle Hingabe des Geistes und Herzens erheischt. Mancher, der selbst das beste »Zeug« zu einem tüchtigen, erfolgreich unterrichtenden Lehrer hat, mag daher abgesagter Feind davon sein, von Tag zu Tag und jahraus, jahrein gewissenhaft seinen Unterricht im voraus nach Inhalt und Form zu durchdenken; er verläßt sich auf seine handwerksmäßige, nach und nach angelernte Routine und pocht zum Deckmantel seiner Trägheit, die sich ernste methodische Studien und Bemühungen erspart, auf die »Lehrerpersönlichkeit«, indem er mit apodiktischer Sicherheit behauptet, die Persönlichkeit sei alles, die Methode nichts. Bei einem an der Oberfläche haftenden Dilettanten und Methodenscheuen, der auch aller Vorarbeit aus dem Wege geht und bei dem Erreichten in selbstzufriedener Ruhe verharrt, fruchten meine bescheidenen Erwägungen kein Jota; das weiß ich. Meine Ausführungen sind an Standesgenossen, die mit Leib und Seele Lehrer sind, die ihre Pflicht nach Kräften erfüllen, vor allem an die jungen und darum noch unerfahrenen Berufsgenossen gerichtet, an die hoffnungsfreudigen, »strebend sich bemühenden« Männer, die jedes Jahr zur Osterzeit in die Schulhäuser von Stadt und Land einziehen, mit den besten Grundsätzen ihr hochheiliges Lebenswerk antreten, aber der Anregung und der Führung bedürfen und — gern Lehre annehmen. Mit *Bosse* rufe ich

[1]) Nur Laien beurteilen die Arbeitsleistung des Lehrers nach der Zahl der Schulstunden.

den jungen Amtsbrüdern zu: »Nur treu!« und mit *Goethe*: »Nur heute, heute laß dich« von der Bequemlichkeit und der Scheu vor jeder unterrichtlichen Vorarbeit »nicht fangen; so bist du hundertmal entgangen!« und zuletzt mit Wilhelm I., der zu seinem großen Enkel sprach: »Im Dienste ist nichts zu klein.« Wer dieser Trias von Aussprüchen keine ernste Beachtung schenkt, ist ein Mietling und darum auch für eine sorgfältige und umfassende Unterrichtsvorbereitung, die zur Pflichttreue gehört, nicht zu haben. Nicht bloß »der Poet« (*Goethe*), sondern auch der Pädagog »ist nichts, wenn er es nicht mit Ernst und Kunstmäßigkeit ist«. Diese »Kunstmäßigkeit«, die sich in Richtigkeit und Treffsicherheit des pädagogischen Handelns äußert, ist zwar nur Begnadeten angeboren; doch auch Lehrer, die sich nicht zu jenen Bevorzugten rechnen dürfen, können es in der »Künstlerschaft« zu etwas bringen, wenn sie ihre pädagogische Einsicht vertiefen, wenn sie tüchtig weiter arbeiten, sich von Klassikern der Pädagogik begeistern lassen und ernst sich selber prüfen und verbessern.

Das Unterrichten hat ja, wie jede andere Kunst, seine Technik, die die Grundbedingung für die künstlerische Gestaltung ist, deren Beherrschung nur dem gelingt, der die treue, ernste Arbeit im Kleinen, die unzähligen kleinen, mühsamen Übungen nicht scheut und dadurch langsam, aber sicher höher und höher steigt. »Nicht Kunst und Wissenschaft allein, Geduld will bei dem Werke sein.« (*Goethe*, Faust I: Hexenküche. Mephisto.) »Beharrung führt zum Ziel.« (*Schiller*, Gedicht: Sprüche des Confuzius.) Das meinte *Schiller* in dem geflügelten Worte: »Das Genie ist der Fleiß« und *Goethe* in dem Weisheitssatze: »Die Kunst beruht auf handwerklichem Können.« Ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur methodischen Aus- und Durchbildung des Lehrers ist — das zeigt unsere einfache Studie — die Vorbereitung auf den Unterricht.



Emil Adolf Rossmässler als Pädagog.

Aus Anlass der 100. Wiederkehr des Geburtstages von Rossmässler.

Von

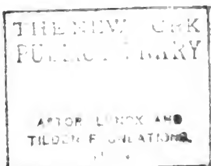
Dr. Gustav Schneider
in Dresden.

Pädagogisches Magazin, Heft 279.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

E. E. C.



Dem Andenken seiner lieben Eltern

Christian Eduard Schneider,

* am 7. Januar 1810 in Plauen i. V.,
† am 5. November 1878 zu Schilbach bei Schöneck,

und

Christiane Karoline Schneider
geb. Berndt,

* am 28. September 1830 zu Remtengrün bei Adorf,
† am 9. März 1904 zu Gautzsch bei Leipzig,

in Dankbarkeit gewidmet
vom Verfasser.

Einleitung.

Schon ein oberflächliches Überschauen von Roßmäßlers Leben und Werken führt zu der Überzeugung, daß dieser Mann eine Würdigung von seiten des Pädagogen verdient.

Sein Leben war im wahrsten Sinne des Wortes ein Lehrerleben. Schon im 2. Jahre seiner Studentenzeit unterrichtete er die Lehrlinge sämtlicher Leipziger Apotheker in Botanik. Von 1827 an war er $2\frac{1}{2}$ Jahre lang Leiter der *Schola collecta* zu Weida (Weyda) im Neustädter Kreise in Thüringen. 1830 sehen wir ihn als Lehrer an die Forstakademie in Tharandt versetzt, wo er fast 20 Jahre lang in Treue seines Amtes waltete. 1848 finden wir ihn als Vertreter der Interessen der Volksschule im Frankfurter Parlamente. Das letzte Stück seines Lebens bezeichnet er selbst als ausgefüllt durch den Beruf eines Volkslehrers.

Noch mehr Bedeutung als das dem Volksbildnerberufe gewidmete Leben gewinnt Roßmäßlers pädagogische Schriftstellerei für den Pädagogen. Ich unterlasse es, von seinen Werken hier diejenigen besonders anzuführen, welche speziell pädagogisches Interesse haben; vielmehr verweise ich auf das Verzeichnis des zu dieser Arbeit benützten Quellenmaterials, welches jene Werke schon an den Titeln erkennen läßt.[1]) Drei von denselben: »Der Mensch im

[1]) »In welcher Form und in welchem Umfange sollen die Naturwissenschaften auf den Gymnasien als gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand eingeführt werden?« — »Der Gymnasial-Aktus im Freien.« — »Der naturgeschichtliche Unterricht.« — »Die Fortschrittspartei und die Volksbildung.« — »Volksbildung.«

Spiegel der Natur«, »Die 4 Jahreszeiten« und »Der naturgeschichtliche Unterricht; Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben« — hat er dem deutschen Lehrerstande gewidmet und ein viertes (»Volksbildung«) »dem hochverdienten Volksbildner *Adolf Diesterweg* zu seinem 75. Geburtsfeste dargebracht«. Daß Roßmäßler, besonders in der letzten Zeit seines Lebens, zu den deutschen Volksschullehrern in inniger Beziehung stand, daß er ihnen Lehrer, Berater, Verteidiger war, geht aus zahlreichen Stellen seiner Werke hervor.[1] [2]

Als drittes Moment, welches das Interesse des Pädagogen, sobald es auf Roßmäßler gelenkt ist, bei ihm verweilen läßt, muß das wohlgemeinte, selbstlose Streben hervorgehoben werden, aus dem seine pädagogische Schriftstellerei hervorging. Über den Zweck, den er durch die von ihm in den Jahren 1859—1866 redigierte Zeitschrift »Aus der Heimat« verfolgte, äußert er sich (»Volksbildung«, S. 6): »Diejenigen würden mich bitter beleidigen, welche da meinten, daß es meine Absicht gewesen sei, durch mein Blatt ‚Aus der Heimat' irgend etwas anderes zu erstreben als die Förderung der Volksbildung.« Und in der bereits oben erwähnten Widmung an *Diesterweg* bezeichnet er sein Ziel in ähnlicher Weise. Er sagt, sein Werkchen »Volksbildung« sei hervorgegangen aus dem Bestreben, Hilfstruppen herbeizurufen zur Unterstützung

---

[1]) »Volksbildung«, S. 4: »Ich trage kein überbescheidenes Bedenken, es auszusprechen, daß, wie ich mich vielfältig zu überzeugen Gelegenheit hatte (gelegentlich der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vom 5.—8. Juni 1865 in Leipzig) ‚Aus der Heimat' für viele deutsche Lehrer, wenn auch unoffiziell und ganz in der Stille, ja für viele verstohlen und geheim, geradehin ein berufliches Organ geworden ist.«

[2]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, Vorwort: »Aus Eurer Mitte kam mir die Anregung zur Veröffentlichung meiner mehr als 30jährigen Erfahrungen im naturgeschichtlichen Unterrichte, nur für Euch habe ich sie niedergeschrieben — nah und fern zähle ich in Eurer Mitte viele Freunde meiner in diesem Büchlein entwickelten Grundsätze — nur Euch also konnte ich es zueignen.«

Diesterwegs in dem verdienstlichen Ringen »für die Befreiung der Volksschule«.[1])

Endlich kann schon hier darauf hingewiesen werden, daß Roßmäßlers Pädagogik, wie wir später sehen werden, etwas Typisches hat, indem sie die Urteilsweise zu bezeichnen geeignet ist, wie sich dieselbe aus dem Zusammenstoß der naturwissenschaftlichen Entwickelung mit den dieser nicht entsprechenden Zuständen in den Schulen um die Mitte des 19. Jahrhunderts in naturwissenschaftlichen Kreisen notwendig ergeben mußte. Es sei nur erinnert an das Eintreten *Diesterwegs* für die Realien und an die in Sachsen ebenso wie in Preußen sich geltend machenden utraquistischen Bestrebungen auf dem Gebiete des Gymnasialunterrichts. Gerade der Umstand, daß Roßmäßlers Pädagogik nach dieser Richtung hin typisch ist, rechtfertigt in besonderer Weise eine eingehende Bearbeitung derselben.

An biographischem Material wird nur soviel geboten werden, als notwendig ist zur Verfolgung der pädagogischen Entwickelung Roßmäßlers und zur Erklärung bemerkenswerter Eigentümlichkeiten in seinen Anschauungen und Auffassungen.

---

[1]) Was Roßmäßler unter Befreiung der Volksschule versteht, sagt er »Volksbildung«, S. 13: »Befreiung der Schule von jeder fesselnden Verpflichtung, welche ihre Macht anderswoher leitet, als von dem redlichen Eifer für das geistige, sittliche und leibliche Wohl der deutschen Jugend.«

I.

Roßmäßlers pädagogische Entwickelung und pädagogische Grundstimmung.

Als entscheidendes Moment für den Beginn seiner Entwickelung zum Naturforscher bezeichnet Roßmäßler ein Erlebnis aus seinem 11. Lebensjahre. Er schreibt hierüber in seiner Selbstbiographie »Mein Leben und Streben usw.«, S. 1 f.: »Es mag etwa im Jahre 1816[1]) gewesen sein, als in einer größeren deutschen Stadt, in Leipzig, an einem Sommertage zur Mittagszeit die Schuljugend mit der herkömmlichen Hast dem großen Schulhause entströmte. Unter den Knaben war ein stiller, zart gebauter Flachskopf, welcher nur eine Straße weit bis nach Hause zu gehen hatte und der darum mit einigen anderen Knaben gemächlicheren Schrittes über den großen Schulhof schlenderte. Er ahnte es nicht, daß er soeben den Augenblick erlebte, in welchem vom Schicksal gleichsam der Grundstein seiner künftigen Lebensstellung gelegt wurde. Und zwar war es buchstäblich ein Grundstein oder vielmehr deren ein ganzer Haufen. Die Knaben fanden nämlich neben einer Bretterwand, welche die Kellerausgrabungen des noch fehlenden linken Schulflügels umgab, eine Anzahl Steine, jedoch nicht gemeine, wie solche zum Aufschütten des Schulhofes hätten dienen können, sondern Steine, welche offenbar aus einer Sammlung stammten. Durch welchen Zufall die Steine hierher gekommen, das kümmerte die Knaben wenig. Später er-

---

[1]) Roßmäßler war geboren am 3. März 1806 zu Leipzig.

fahren sie, daß dieselben aus der Schulsammlung als wertlos ausgemustert und entfernt worden waren. Freilich hatten die Schüler von dem Vorhandensein einer solchen Sammlung überhaupt noch nichts gewußt und haben dieselbe auch in ihrem Leben nicht zu sehen bekommen. Eine sonderbare Sammlung! Ich — denn ich selbst war dieser Knabe — füllte alle Taschen mit diesen Steinen, und, nach Hause gekommen, mußte ich von meiner guten, sanften Mutter fast mit Gewalt von dem neuen Schatze zum Eßtisch geholt werden, um sogleich nach dem Essen zu meinen Steinen zurückzukehren.«

Ich möchte behaupten, daß der 10jährige Knabe durch dieses Erlebnis nicht bloß die »naturforscherliche Weihe« bekommen hat, sondern daß dasselbe auch als der Ausgangspunkt für seine pädagogische Entwickelung anzusehen ist. Von einer Schulsammlung zu hören, die man als Schüler in der Schule niemals zu sehen bekommt, von deren Existenz man nur Kenntnis erhält durch Teile derselben, die als wertlos auf den Hof geworfen werden, Teile, die trotz ihrer Wertlosigkeit für die Sammlung dennoch die Aufmerksamkeit des Finders auf sich lenken und für lange Zeit rege erhalten: diese Umstände müssen auch schon dem 10jährigen Knaben Veranlassung zum Nachdenken über den Zweck einer solchen Schulsammlung geben. Daß sich Roßmäßler solchen Erwägungen hingegeben hat, scheint mir dadurch genügend bewiesen zu sein, daß er, wie wir später noch besonders hervorzuheben haben, in seiner pädagogischen Betätigung von verschiedenen Gesichtspunken aus auf solche Schulsammlungen zu sprechen kommt, daß er die Bedeutung derselben nicht hoch genug anschlagen kann, daß das Thema der Naturaliensammlungen zu seinen Lieblingsthemen gehört.

Ich kann aber meine Behauptung auch noch in anderer Weise begründen. Roßmäßlers pädagogische Bedeutung fällt zu einem großen Teil in das Gebiet des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Er würde aber schwerlich zu

dessen Umgestaltung soviel haben beitragen können, wenn er bloß Methodiker, nicht zugleich Naturforscher gewesen wäre. Sein Naturforscherberuf setzte ihn erst in die Lage, Reformator auf dem eben bezeichneten Gebiete zu werden, und darum hat jene »naturforscherliche Weihe« auch pädagogisches Interesse.

Von 1817—1825 besuchte Roßmäßler das Nikolai-Gymnasium seiner Vaterstadt. Die Gymnasialzeit ist für seine pädagogische Entwicklung insofern wichtig, als er während derselben die Unzulänglichkeit, die Vernachlässigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den Gymnasien kennen lernte, was ihm Veranlassung wurde, durch Privatstudien mit seinen Freunden *Theodor Klett*, *Louis Petermann*[1]) u. a. in Botanik und Zoologie dem humanistischen Elemente in der Gymnasialbildung durch ein realistisches ein Gegengewicht zu geben und später mit Energie und Ausdauer den Kampf dafür aufzunehmen, daß den Naturwissenschaften auch in den humanistischen Gymnasien eine ihrer Bedeutung entsprechende Stellung zu teil werde.[2]) Mit diesen kurzen Bemerkungen können wir über die Gymnasialzeit hinweggehen, um so mehr, da Roßmäßler selbst von deren Bedeutung für seine spätere Entwicklung keine hohe Meinung hat.

Mit dem Übergange zur Universität 1825 begann für ihn das Studium der Theologie. Hören wir, wie er sich selbst darüber äußert:[3]) »Eigentlich darf ich nicht sagen, daß ich wirklich Theologie studiert habe, obgleich ich wenigstens ein Kolleg über Kirchengeschichte bei einem durch seine Freisinnigkeit berühmten Manne, dem kernhaften Tzschirner, und eins über Dogmengeschichte ganz durchgehört habe. Aber gerade diese beiden Kollegien waren ihrem Inhalte nach dazu angetan, die damalige Theologie einem jungen Manne zu verleiden, der eben

---

[1]) Bis zu seinem Tode 1852 Professor der Botanik in Leipzig.

[2]) »In welcher Form und in welchem Umfange usw.« — »Der Gymnasial-Aktus.«

[3]) »Mein Leben und Streben usw.«, S. 20.

eigentlich noch gar nichts weiter gelernt hatte oder wenigstens zunächst zu nichts anderem Beruf und Neigung fühlte, als selbständig zu denken und zu urteilen, während dies von der herkömmlichen Theologie doch nahezu ausgeschlossen war.«

Nachdem wir Roßmäßler in diesen harten Worten über die Theologie seiner Zeit haben urteilen hören, wird es uns nicht wundern, daß von dieser seiner Studentenzeit an sich eine Abneigung in ihm gegen Theologie und Staatskirche herschreibt, eine Abneigung, die seiner Pädagogik neben der Betonung des naturwissenschaftlichen Elementes eine charakteristische Seite verleiht.

Um nun noch kurz anzudeuten, welche Vorbereitung Roßmäßler für seinen Naturforscherberuf auf der Universität genoß und wie er zusammenfassend über seine Universitätsstudien überhaupt urteilt, lassen wir ihn noch einmal sprechen:[1] »So war die Universitätszeit für mich eine sehr inhaltleere, wenigstens nahm ich, als ich nach dritthalb Jahren die Universität verließ, äußerst wenig wirkliches Wissen mit. Der persönlichen Bekanntschaft mit dem zweiten Professor der Botanik verdankte ich es, daß ich ein Kollegium über medizinische Botanik und ein zweites über die kryptogamischen Gewächse hören konnte, weil er mir das Honorar erließ. Dies sind aber auch die beiden einzigen naturwissenschaftlichen Vorlesungen, die ich überhaupt gehört habe.«

In die Studentenjahre fallen schon Roßmäßlers erste Versuche in der pädagogischen Praxis. Obgleich diese für seine Weiterentwickelung wahrscheinlich bedeutungslos sind, führe ich sie doch der Vollständigkeit wegen hier an. Wie bereits erwähnt, hatte Roßmäßler im Sommer 1826 sämtliche Leipziger Apothekerlehrlinge in Botanik zu unterrichten. Daß er sich dieser Beschäftigung unterzog, braucht uns nicht zu wundern, da dieselbe in sein Lieblingsfach, die Naturwissenschaften, einschlug. Daß er aber

[1]) »Mein Leben und Streben usw.«, S. 22.

im Frühjahr 1827 zwei Schornsteinfegerlehrlingen Konfirmandenunterricht erteilte, können wir uns nur erklären, wenn wir wissen, daß er sich von seinem gestrengen Vormund, dem Obermeister der Schornsteinfegerinnung zu Leipzig, der ihn zum Theologen prädestiniert hatte, dazu gezwungen sah, wenn er nicht bei demselben in Ungnade fallen und einen halben Taler wöchentlichen Taschengeldes einbüßen wollte.

Der Schluß seiner »theologischen Tragikomödie«, wie sich Roßmäßler ausdrückt, wurde herbeigeführt durch einen seiner »theologischen Freunde«, einen Studenten, der ihm eines Tages im Sommer 1827 auf der Straße lachend mit der Frage entgegenkam: »Hast du Lust, eine *Schola collecta* zu übernehmen?« Diese mehr scherzhaft ausgesprochene Frage wurde für Roßmäßler Grund zu ernsten Erwägungen, welche zu dem Entschlusse führten, sich um die Leitung jener *Schola collecta* in Weida zu bewerben. Das Glück war ihm günstig. Schon nach kurzer Zeit »lehrerte er frisch darauf los«. Er schreibt über seine Tätigkeit:[1]) »Ich mußte freilich in manchen Fächern immer vor der Stunde mit Hilfe eines guten Buches selbst erst mein eigener Lehrer sein. Das »*docendo discimus*« habe ich damals — was freilich nie anders geworden ist und bei niemand anders ist und sein soll — im buchstäblichen Sinne und in nachdrücklichster Weise erfahren.« Über den Erfolg seiner Lehrerwirksamkeit in Weida schreibt Roßmäßler am angeführten Orte, daß er mit Befriedigung auf ihn zurückblicken könne, da alle seine Schüler und Schülerinnen, welche auf seine Führung eingingen und während seines Wirkens in dem angemessenen Alter standen, tüchtige Menschen geworden sind.

Bedeutungsvoll für Roßmäßlers Entwickelung erscheint mir ein soziales Moment aus jener Weidaer Zeit. Mit einem gewissen Wohlgefallen und innerem Behagen konstatiert er:[2]) »Die Eltern meiner Schüler waren gesell-

---

[1]) »Mein Leben und Streben usw.«, S. 32.

[2]) Ebenda S. 39.

schaftlich zum Teil so ungleich gestellt, daß z. B. der als Hofrat betitelte, sehr stolze Vorstand und der Sporteleinnehmer des Justizamtes in meiner Schule es sich nebeneinander gefallen lassen mußten.« Dieses Sichbewußt-machen der in der Weidaer Sammelschule gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse und die Freude darüber, daß Standesunterschiede für die Teilnahme am Unterricht in dieser Schule bedeutungslos erscheinen, sind, soweit ich sehe, die ersten Keime für die starke Betonung der sozialen Seite in Roßmäßlers Pädagogik.

Die weitere Verfolgung des Entwickelungsganges wird nichts prinzipiell Neues ergeben. Sie wird nur zeigen, wie diese im jungen Roßmäßler bereits vorhandenen Keime sein pädagogisches Denken immer mehr einnehmen und beherrschen und seiner Pädagogik dadurch ein charakteristisches Gepräge geben. Diese Keime sind, um es noch einmal im Zusammenhang ins Gedächtnis zu rufen, die Bevorzugung der Naturwissenschaften gegenüber den humanistischen Studien während der Gymnasialzeit, die durch die Studentenzeit genährte Abneigung gegen Theologie und Staatskirche und ein soziales Moment.

Der nächste Lebensabschnitt Roßmäßlers gilt seiner akademischen Tätigkeit als Lehrer (Professor) an der Forstakademie in Tharandt. Auch dieser Abschnitt hat seine Bedeutung für den Pädagogen in Roßmäßler. Hier in Tharandt nämlich erst ging ihm die Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Studien für den Unterricht mit voller Deutlichkeit auf. Jetzt begann er sich über die Notwendigkeit, den Unterricht auf naturwissenschaftliche Grundlage zu stellen, Rechenschaft zu geben. Das beweist sein eigenes Geständnis,[1]) sodann aber auch der

---

[1]) »Ein Naturforscherleben«, S. 53: »Ich muß hier ein Geständnis ablegen, welches mit meinen späteren Ansichten vom Jugendunterricht im auffallendsten Widerspruche steht, das nämlich, daß ich bei dem Unterrichte in Weida nur wenig naturwissenschaftliches Element einmischte. Dies ist nur dadurch zu erklären, daß ich weder fachmäßig zum Lehrer gebildet worden war, noch selbst tiefer

Sinnspruch, den er sich im Jahre 1846[1]) als »Lebens- und Strebensmotto« wählt: »Die Natur ist weder ein Betschemel, noch eine Vorratskammer, noch auch eine Studierstube, sondern sie ist unser aller gemeinsame Heimat, in der ein Fremdling zu sein, jedermann Schande und Schaden bringt.« Das beweist ferner der von ihm am 30. November 1846 in Dresden gehaltene Vortrag: »In welcher Form und in welchem Umfange sollen die Naturwissenschaften auf den Gymnasien als gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand eingeführt werden?«

Aber auch die sozialen Keime fanden während der Tharandter Zeit ihre Nahrung. Schon das Jahr seines Amtsantrittes, das Jahr der Dresdner Revolution, wirkte nach dieser Richtung hin auf ihn ein. Er schreibt:[2]) »Ich fühlte mich von der Nachricht, daß in der nahen Residenz die Revolution losgebrochen sei, im Innersten aufgerüttelt, und nie habe ich den später hundertmal gemachten dreistündigen Weg dahin in kürzerer Zeit durchlaufen als am 10. September 1830. Vielleicht bewirkte es die damals beiderseits bewiesene Mäßigung, daß mein für gewaltige Eindrücke sehr empfängliches Gemüt nicht dauernd gestört und verbittert wurde.« Von großer Bedeutung für Roßmäßlers soziale Stimmung sind die letzten fünf Jahre seiner akademischen Tätigkeit. Von 1843 an übten 2 Freunde, *Fritsche* und *Bornemann*, junge Rechtsgelehrte, einen entscheidenden Einfluß auf seine politischen Anschauungen oder wenigstens auf die Klärung derselben aus. Sie bildeten ein Dreiblatt, welches sich in vielen Fragen der sozialen Verhältnisse des kleinen Ortes bemächtigte. So regten sie z. B. eine öffentliche Jahresfeier des Konstitutionsfestes am 4. September an, bei deren erster Roßmäßler als Festredner auftrat. 1848 bewarb er sich offen durch einen gedruckten Wahlaufruf um einen

über die Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Begründung des Jugendunterrichts nachgedacht hatte.«

[1]) »Mein Leben und Streben usw.«, S. 192.

[2]) Ebenda S. 60.

Sitz als Nationalvertreter in der Paulskirche. Am 15. Mai gewählt, nahm er von seiner Frau und seinen 4 Kindern Abschied und trat am 20. Mai als Vertreter des 22. Wahlbezirkes in Sachsen in die Paulskirche ein, wo er seinen Sitz unter zwanzigen von seinen 24 engeren Landsleuten auf der linken Seite des Hauses einnahm.

Damit sind wir bereits eingetreten in einen neuen, wenn auch kurzen, so doch inhaltreichen und folgenschweren Lebensabschnitt Roßmäßlers, in seine Parlamentszeit. Seine erste pädagogische Tat während dieser Zeit war der Antrag vom 7. Juli,[1]) eine Kommission für die Schulangelegenheiten zu wählen. Er behauptet, der Staat habe bis jetzt nur kirchliche Untertanen bilden lassen, während es doch seine Aufgabe sei, religiöse Menschen zu erziehen, und daher sei es notwendig, den Schulangelegenheiten besondere Sorgfalt angedeihen zu lassen. Daraufhin wurde Roßmäßler in der 34. Sitzung der Nationalversammlung in den Schulausschuß des Parlaments gewählt, und er bildete mit noch sechs anderen Abgeordneten die Abteilung für die Volksschule. Am 19. Juli erließ er mit zweien seiner Genossen, mit *Reinhard* aus Boitzenburg und *Schmidt* aus Löwenberg, einen Aufruf an das deutsche Volk. Wir finden denselben wörtlich wiedergegeben in Roßmäßlers »Leben und Streben«, S. 114 f., weil, wie Roßmäßler am angeführten Orte sagt, »die Sorge um die Volksschule eine der wichtigsten Bestrebungen in seiner Lebensaufgabe bildete«. Der Aufruf lautet:

»Die Nationalversammlung hat in ihrer 34. Sitzung für Unterrichtswesen einen besonderen Ausschuß gewählt. In diesem hat sich, laut gleichzeitigem Beschluß der Nationalversammlung, eine gesonderte Abteilung, welcher die Unterzeichneten als Mitglieder angehören, für das Volksschulwesen gebildet.

Die Unterzeichneten verschmähen es, die großen Mängel und Übelstände, an denen die zeitherigen Einrichtungen des Volksschul-

---

[1]) *Wigard*, Stenographischer Bericht über die Verhandlungen der deutschen konstituierenden Nationalversammlung zu Frankfurt a. M., Leipzig, Breitkopf & Härtel und B. G. Teubner, Bd. II, S. 791.

wesens gelitten haben, mit vielen Worten auseinander zu setzen, denn sie wollen keine Krankengeschichte schreiben. Dieselben leben aber der festen Überzeugung, daß die Wurzel der namentlichsten Übel, von denen der Boden des sozialen und politischen Lebens überwuchert ist, in der verwahrlosten Volkserziehung zu suchen sei.

Betreffende Wünsche, Klagen, Vorstellungen, Anträge, Petitionen in großer Anzahl liegen der Nationalversammlung bereits vor und liefern den Beweis, daß man an vielen Orten das Übel in seinem ganzen Umfange erkannt hat. Ein noch umfangreicheres Material möchte außerdem zu erwarten sein; denn hier ist ein Feld, auf dem ein jeder, der ein Herz für die Kinder des Volks, ein Herz für Deutschlands Zukunft hat, stimmberechtigt ist.

Die Unterzeichneten erachten es nicht nur als ihre Pflicht, alle auf das Schul- und Erziehungswesen einlaufenden Zuschriften bereitwillig entgegen zu nehmen, sondern sie werden auch ihre größte Ehre darein setzen, auf die Verarbeitung des ihnen zugehenden Stoffes ihre beste Zeit und Kraft zu verwenden; sie richten daher an das deutsche Volk die Aufforderung, alle seine Wünsche, mögen sie sich nun auf die geistige Entwickelung oder auf die körperliche Ausbildung der Jugend beziehen, mögen sie das erste Kindesalter vor seinem Eintritt in die Schule oder mögen sie Fortbildungs-Anstalten im Auge haben, rückhaltlos ihnen zugehen zu lassen. Zugleich ersuchen sie alle deutschen Tagesblätter, namentlich auch die Lokalblätter, durch Aufnahme dieses Aufrufes ihnen zu Hilfe zu kommen.«

Der Erfolg übertraf die Erwartungen in staunenerregendem Maße. Ganze Stöße von Petitionen und Klagen und tatsächlichen Schilderungen liefen aus allen Teilen Deutschlands ein; wohl einen Monat hindurch verging fast kein Tag, an dem nicht bei einem oder dem anderen oder auch bei allen dreien Deputationen erschienen, welche meist von ganzen Schulbezirken beauftragt waren.

Das durch jenen Aufruf zusammengebrachte Material gab Roßmäßler Gelegenheit, einen tiefen Einblick in den Zustand der deutschen Volksschule zu tun, und Veranlassung zu einer längeren Rede in der Nationalversammlung am 18. September 1848.[1]) Ich gehe hier nicht auf den Inhalt der Rede ein, da uns derselbe im nächsten

---

[1]) *Wigard* a. a. O. Bd. III, S. 2180 ff.

Abschnitt noch weiter zu beschäftigen haben wird. Nur der Schluß derselben mag hier Platz finden, weil er in Kürze Roßmäßlers Gesinnung kennzeichnet. Er lautet: »Ich bitte Sie, meine Herren, nehmen Sie sich der Volksbildung an, nehmen Sie sich der Volkslehrer an. Wenn Sie es nicht tun, begehen Sie einen Verrat an der Zukunft Deutschlands.«

Bemerkenswert ist, wie Roßmäßler auch von anderen Gesichtspunkten aus, die nicht unmittelbar pädagogischen Charakter im engeren Sinne tragen, die Unzulänglichkeit der staatlichen Fürsorge für das Volksbildungswesen hervorzuheben sucht. In der Parlamentssitzung vom 4. August wurden Beratungen gepflogen über die Zulässigkeit der Todesstrafe.[1]) Roßmäßler spricht gegen dieselbe und meint, nur in einem Falle könnte sich der Staat ein Recht dazu ausklügeln, nämlich dann, wenn er zu dem Verbrecher sagen könnte: ich habe von meinem Standpunkte aus alles getan, um zu verhindern, daß du ein Verbrecher werden könnest; ich habe durch Unterricht und Erziehung alles mögliche aufgeboten, um dich auf dem Pfade des Guten zu erhalten und zu kräftigen. Und er fügt hinzu: »So können wir aber in unseren sogenannten christlichen Staaten noch lange nicht sagen, und für Erziehung und Bildung des Volkes wird noch lange nicht so gesorgt, daß man sagen könnte, der Staat trage keine Schuld an dem moralischen Verderbnis seiner Angehörigen.«

Mit der Sprengung des Stuttgarter Rumpfparlamentes war das »parlamentarische Zwischenspiel« in Roßmäßlers Leben zu Ende. Im August 1849 nach Tharandt zurückgekehrt, erwartete ihn die vorläufige Entlassung vom Amte und ein Hochverratsprozeß wegen seiner Beteiligung an den Stuttgarter Beschlüssen. Aus dem letzteren ging er aber in allen Instanzen als Sieger hervor und erlangte dadurch, daß er, nach freiwilliger Beantragung, in den Ruhestand versetzt wurde. Im März 1850 siedelte er mit

---

[1]) *Wigard* a. a. O. Bd. II, S. 1372.

seiner Familie in seine Vaterstadt Leipzig über und lebte daselbst bis zu seinem Tode am 8. April 1867.

Diesen letzten Lebensabschnitt nennt Roßmäßler selbst die Zeit seines Volkslehrertums. Bereits am 1. Juli 1849, also noch vor seiner Rückkehr nach Tharandt, ist er über das Ziel, das er von nun an zu verfolgen habe, im klaren; er schreibt an diesem Tage an einen reichen Engländer, dem er seine Konchyliensammlung zum Kaufe anbietet: [1]) »Wenn, was noch gar nicht entschieden ist, Deutschland in diesem Augenblicke darauf verzichtet, sich eine verfassungsmäßige Freiheit zu bewahren, so wird es sicher nicht unterlassen, durch Reform der Volksbildung sich eine freiere Zukunft zu sichern, und daß dabei auch meine Tätigkeit eine Verwendung finden wird, daran zweifle ich nicht. Das ist meine Hoffnung.« Und in welcher Weise er an der Volksbildung arbeiten will, spricht er an einer anderen Stelle aus: [2]) »Was bisher als entwickelungsfähiger Keim in mir geruht: die Erkenntnis, daß an Stelle einer auf Offenbarungsglauben aufgebauten eine natürlich begründete Weltanschauung dem Volke gegeben werden müsse — diese Erkenntnis beflügelte meine Feder.« Das erste Produkt seiner Volksschriftstellerei war »Der Mensch im Spiegel der Natur«. *Adolf Diesterweg* nennt dieses Werk ein »schönes, edles, weil veredelndes Werk«. [3])

Aber nicht nur als Schriftsteller, sondern auch als naturwissenschaftlicher Reiseprediger tritt Roßmäßler auf, um sein Streben, das Volk bilden zu helfen, in Wirklichkeit umzusetzen. Bis zum Juli 1852 hält er in Frankfurt a. M., Mainz, Stuttgart, Ludwigsburg, Wiesbaden, Aschersleben, Halberstadt, Magdeburg und Leipzig öffentliche Vorträge, »die von Gebildeten und Wissensuchenden

---

[1]) Mein zukünftiger Lebensplan. Gedruckt in »Mein Leben und Streben usw.«, S. 131—135.

[2]) Ebenda S. 128.

[3]) »Rheinische Blätter«, 1863.

aller Stände fast überall sehr zahlreich besucht waren.«[1]) Der erste dieser Vorträge behandelte das Thema: »Der Zustand der Naturwissenschaft und die Bedeutung derselben für wahre Menschenbildung.« Ich führe dieses Thema deshalb an, weil es charakteristisch ist für Roßmäßlers Bestreben einer »natürlichen Grundlegung der Erziehung«.

Nachdem wir gezeigt haben, wie die pädagogische Entwicklung Roßmäßlers in seinem Lebensgange begründet ist, dürfen wir nicht versäumen, auf einige andere Faktoren hinzuweisen, die ebenfalls bildend in dieser Beziehung auf ihn eingewirkt haben. Vor allem läßt sich in den spezifisch pädagogischen Werken aus dem letzten Abschnitt seines Lebens eine dreifache literarische Beeinflussung nachweisen. Die eine ist gerichtet auf die soziale Seite in seiner Pädagogik. Sie ist geschichtsphilosophischer Art und geht aus von dem Engländer *Buckle*, dessen »Geschichte der Civilisation in England« auf Roßmäßler einen nicht zu unterschätzenden Eindruck gemacht hat. *Buckle* weist darin nach, daß es notwendig sei, das Volk erst intellektuell zu bilden, ehe man es für reif halten dürfe, politische Fortschritte machen zu können. »Das ist immer der Irrtum der feurigsten Reformer gewesen, daß sie im Eifer, ihren Zweck zu erreichen, die politische Bewegung über die intellektuelle hinausgehen lassen, so die natürliche Ordnung der Dinge umkehren und entweder sich oder ihren Nachkommen Unheil bereiten. Sie rühren den Altar an, und ein Feuer fährt heraus und verzehrt sie. Dann folgt eine neue Periode des Aberglaubens und des Despotismus und eine neue dunkle Epoche in den Annalen des Menschengeschlechts. Und dies geschieht bloß, weil die Menschen ihre Zeit nicht erwarten können, sondern durchaus den Gang der Angelegenheiten überstürzen wollen. So haben in Frankreich und Deutschland die Freunde der Freiheit der

---

[1]) »Mein Leben und Streben usw.«, S. 140.

Tyrannei neue Stärke gegeben.« [1]) Das erste Stück dieser Anführung hat Roßmäßler zum Motto seines Werkchens »Volksbildung« gewählt, und der ganze Inhalt desselben ist darauf gerichtet, den in diesem Motto bezeichneten Irrtum zu beseitigen und dazu beizutragen, daß das Volk zunächst intellektuell auf jene höhere Stufe gehoben werde, auf welcher es die Reife für größere politische Freiheit erlangt.

Auch bezüglich der Ansicht über die Bedeutung der Naturwissenschaften finden wir augenfällige Berührungspunkte zwischen *Buckle* und Roßmäßler, und wir müssen annehmen, daß letzterer, wenn er auch selbständig zu diesen Anschauungen kam, doch darin durch *Buckle* bestärkt wurde. Die Behauptung *Buckles:* [2]) »Wenn wir die unaufhörliche Berührung des Menschen mit der Außenwelt bedenken, so wird es uns zur Gewißheit, daß eine innige Verbindung zwischen den Handlungen der Menschen und den Gesetzen der Natur stattfinden muß; und wenn man daher die Naturwissenschaften bis jetzt noch ohne Einfluß auf die Geschichte gelassen hat, so ist der Grund davon, daß entweder die Historiker den Zusammenhang nicht bemerkt haben, oder, wenn sie ihn bemerkt haben, daß es ihnen an der nötigen Kenntnis gefehlt, um seinen Einfluß nachzuweisen«, diese Behauptung kann nur dazu dienen, Roßmäßlers Ansicht zu stützen, die er bereits am 1. Juli 1849 niedergeschrieben hat [3]) und die dahin geht, »daß der Volksunterricht in zweckmäßig aufgefaßter naturgeschichtlicher Bildung beruhen muß, da nur ein auf dieser Grundlage gebildetes Volk, als ein sittlich freies, auch ein politisch freies werden könne.«

Der andere literarische Einfluß auf Roßmäßler ist naturphilosophischer Art und geht in erster Linie aus von *Alexander von Humboldt.* Dieser Einfluß tritt so häufig und so klar zu Tage, daß ich es mir ersparen

[1]) *Buckle*, »Geschichte der Civilisation usw.«, Bd. II, S. 112.
[2]) *Buckle* a. a. O. Bd. I, S. 31.
[3]) »Mein künftiger Lebensplan«.

kann, diese Behauptung durch viele Beispiele zu erhärten. Nur eine Beweisstelle will ich anführen: Roßmäßler empfiehlt der Volksschule die Naturgeschichte in der Auffassung Humboldts, nämlich »in der Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen.«[1]) Ebenso will ich von den zahlreichen Beispielen, an denen Roßmäßler diese Auffassung Humboldts illustriert und für seinen Sozialismus auszunützen sucht, nur eins anführen. Auf die Frage: »Was unterscheidet uns von den Tieren?« antwortet er:[2]) »Den Begriff der Menschheit und unserer Zugehörigkeit zu derselben zu fassen und die Verpflichtung anzuerkennen, nicht bloß einzelne Menschen zu lieben, sondern der Menschheit in ihrem Vorwärtsschreiten uns dienend und fördernd anzuschließen — das ist es, was uns von den Tieren unterscheidet. Die Menschen sind Gatten, Väter, Bürger; aber nur wenige sind Menschen, d. h. solche Wesen, welche sich bewußt sind, daß es ihre Pflicht sei, andern Menschen gegenüber nicht wie ein Stein zu sein, der, zwischen anderen Steinen liegend, mit diesen einen unzusammenhängenden Haufen bilden hilft, sondern wie ein Stein, der, festgefügt an irgend einer Stelle, oben oder unten, im Mauerwerke eines Tempels seine nützliche Stelle ausfüllt.«

Endlich müssen wir eines materialistischen Einflusses Erwähnung tun. Roßmäßler bekennt in seiner Selbstbiographie:[3]) »Wenn es auch feststand, daß Adolf im folgerichtigen Gange seiner Entwickelung ganz notwendig und selbständig an dieses Ziel (einer natürlichen Weltanschauung) kommen mußte, so übte doch einen nicht unbedeutenden, wenn auch mehr nur einen befördernden und klärenden Einfluß auf ihn ein Buch und dessen ihm innig befreundeter Verfasser; es war dies *Jakob Moleschott*

---

1) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 2 und 3.

2) »Für freie Stunden«, S. 374.

3) »Aus der Heimat«, 1863, S. 437.

und dessen berühmter ‚Kreislauf des Lebens'.« Die Übereinstimmung seiner Ansichten mit denen *Moleschotts* drückt Roßmäßler diesem dadurch aus, daß er ihm seine »Flora im Winterkleide« widmet mit den Worten: »Nimm meine kleine Liebesgabe in Liebe hin. Auch in ihren kleinen Adern rinnt das Blut meines Wahlspruchs:

Vorwärts zur Natur!
In der Natur ist die Wahrheit.«[1])

Für Roßmäßler ist »die Bekanntschaft mit den Hauptzügen des Naturlebens ausreichend, um die Natur zu einer Freudenquelle zu machen.«[2]) Er ist überzeugt, »daß die Erforschung der Weltordnung (die naturwissenschaftliche) ihr erwärmendes Licht ebenso, wie in die Räume des Weltgebäudes, auch in die Falten des menschlichen Herzens und in die traurigen Wirrsale der menschlichen Gesellschaft sendet und überall Klarheit und Versöhnung, Ordnung und Einklang als unvergängliche Blüten hervorruft.«[3]) Die Briefe seiner Leser (leider habe ich trotz eifriger Nachforschungen bei den Verwandten Roßmäßlers keine solchen auffinden können) sind ihm Belege dafür, »welches machtvolle Element die Naturwissenschaft für die Befreiung des Gedankens und für die Kräftigung des Charakters ist.«[4]) »Die Naturwissenschaft ist im stande, die herrliche, feste Grundlage für eine edle, sittliche Menschenbildung zu sein; denn durch sie findet sich der Mensch als ein Glied eines großen Ganzen, während er sich jetzt, da den meisten diese Anschauung abgeht, auf der wüsten Insel eines irdischen Jammertales sieht, dazu angehalten, sehnsüchtige Blicke nach dem fernen, ungekannten Festlande hinüberzuwerfen.«[5]) »Das freundliche Gesetz der Gegenseitigkeit in der Natur« wird zum Vorbild für das Verhalten der Menschen zueinander.[6])

[1]) »Flora im Winterkleide«: Widmung.
[2]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 20.
[3]) A. a. O. S. 3.
[4]) »Volksbildung«, S. 7.
[5]) »Populäre Vorlesungen«, Bd. I, S. 4 und 5.
[6]) A. a. O. S. 81.

»Die Natur ist auch der Angelpunkt, wo wir für einen würdigen Gottesbegriff Ausgang und Ziel finden.« [1])

Bei der grundlegenden Bedeutung der philosophischen Ansichten für die Pädagogik ist es wohl gerechtfertigt, wenn wir bei Roßmäßlers Philosophie noch etwas verweilen. Haben wir vorhin seine philosophischen und pädagogischen Überzeugungen aus ihm bewußten und von ihm selbst hervorgehobenen literarischen Einflüssen im besonderen zu erklären versucht, so wollen wir jetzt noch einen Schritt weiter gehen und deren Ähnlichkeit mit den Anschauungen der zeitgenössischen Philosophie, die sich teils als Positivismus, teils als Naturalismus und Materialismus ausprägt, im allgemeinen konstatieren. Die Behauptung, die Wahrheit könne nur der Natur und ihrem Walten abgelauscht werden, hat er sowohl mit *Vogt*, *Büchner* und *Moleschott*, als auch mit *Ludwig Feuerbach* gemeinsam, welcher die Natur als die Basis des Menschen bezeichnet. Seine sozialen Bestrebungen sind nichts anderes als eine Wiederholung dessen, was bereits hundert Jahre früher der Engländer *Adam Smith* mit seiner »Sympathie« wollte, was der Franzose *Comte* als das »Prinzip der Arbeit für den Nächsten« bezeichnet, was *Feuerbach* mit seiner »Lehre von der Liebe« meint. Diesem Sozialismus gegenüber bildet aber der Materialismus einen eben so starken, teilweise viel schrofferen Egoismus aus. Bei *Feuerbach* heißt es zum Beispiel: »Was mein Prinzip ist? Ego und Alter Ego, Egoismus und Kommunismus; beide sind so unzertrennlich als Kopf und Herz. Ohne Egoismus hast du keinen Kopf und ohne Kommunismus kein Herz.« [2]) Roßmäßler dagegen sucht überall das Ich zu Gunsten des Wir zu beschränken. Trotzdem gibt es gerade zwischen ihm und *Feuerbach*, der ja auch von Haus aus gar nicht Materialist, sondern Anhänger *Hegels* war, besonders viele und augenfällige Vergleichungspunkte.

---

[1]) A. a. O. S. 4.

[2]) *Feuerbach*, »Fragmente zur Charakteristik meines philosophischen Curriculum vitae«.

Abgesehen davon, daß der ganze Lebensgang dieser beiden Männer sehr viel Übereinstimmendes aufweist, fordern auch ihre Werke zu einer Vergleichung geradezu heraus. Es liegt sehr nahe zu vermuten, daß Roßmäßler *Feuerbachs* Werke kannte, zumal *Moleschott*, des ersteren Gewährsmann, auf diese verweist. Beide erkennen in der Natur die Grundlage des Menschen. Roßmäßler bezeichnet die Naturwissenschaft als »ein machtvolles Element für die Befreiung des Gedankens und für die Kräftigung des Charakters.« *Feuerbach* meint dasselbe, wenn er schreibt: »Alle abstrakten Wissenschaften verstümmeln den Menschen; die Naturwissenschaft allein ist es, die ihn in integrum restituiert, die den ganzen Menschen, alle seine Kräfte und Sinne in Anspruch nimmt«, und er verlangt vor allem auch vom Philosophen, daß er »die Natur von Angesicht zu Angesicht kenne.«

Roßmäßlers Bestreben, die Menschen zu einem freudigen Bewußtsein ihrer irdischen Heimatsangehörigkeit zu führen, erinnert ebenfalls an *Feuerbach*, welcher in seinem Werke »Das Wesen des Christentums« sagt, sein Zweck sei, die Menschen aus Theologen zu Anthropologen, aus Theophilen zu Philanthropen, aus Kandidaten des Jenseits zu Studenten des Diesseits, aus religiösen und politischen Kammerdienern der himmlischen und irdischen Monarchie und Aristokratie zu freien, selbstbewußten Bürgern der Erde zu machen. In ganz ähnlicher Weise wendet sich Roßmäßler in seinem Werke »Der Mensch im Spiegel der Natur« wiederholt gegen die regierenden Klassen, welche die breite Masse des Volkes für unmündig erklären und niederzuhalten suchen, um keine Opposition gegen ihre Willkürherrschaft aufkommen zu lassen. Er weist darauf hin, daß jeder einzelne im Volke Mensch sei und daher gleichberechtigt mit allen übrigen. Mensch sein heißt bei ihm frei sein, unabhängig sein von allen künstlich geschaffenen und ihm willkürlich auferlegten Verpflichtungen, abhängig nur von den ewigen Gesetzen der Natur. Sich als Mensch ausleben und dabei doch seine

Menschenwürde bewahren zu können, gilt ihm als das höchste. Alle seine Bemühungen im Dienste des Volkes, vor allem auch seine Parlamentstätigkeit, waren von diesem Geiste getragen; er wollte das Volk befreien, intellektuell, politisch und wirtschaftlich heben und sein Sinnen und Denken der Wirklichkeit zuwenden, damit es in der Lösung realer Aufgaben schon hier seine Befriedigung finde. Er steht mit diesen Bestrebungen ganz und gar auf dem Boden des *Comte*schen Positivismus und der *Feuerbach*schen Menschheitsphilosophie, welche sich beispielsweise ausdrückt in den Worten: »Es gilt vor allem, den alten Zwiespalt zwischen Diesseits und Jenseits aufzuheben, damit die Menschen mit ganzer Seele, mit ganzem Herzen auf sich selbst, auf ihre Welt und Gegenwart sich konzentrieren, denn nur diese ungeteilte Konzentration auf die wirkliche Welt wird neues Leben, wird wieder große Menschen, große Gesinnungen und Taten zeugen«, und »nur für den Erbärmlichen ist die Welt erbärmlich, nur für den Leeren leer. Das Herz, wenigstens das gesunde Herz, hat schon hier seine volle Befriedigung.«[1]) Am klarsten und schärfsten kommt das Roßmäßler und *Feuerbach* gemeinsame Prinzip, den Menschen zum Mittelpunkt alles Philosophierens zu machen, bei letzterem in folgenden Worten zum Ausdruck: »Die neue Philosophie macht den Menschen mit Einschluß der Natur, als der Basis des Menschen, zum alleinigen, universalen und höchsten Gegenstand der Philosophie — die Anthropologie also, mit Einschluß der Physiologie, zur Universalwissenschaft.«[2]) In der einseitigen Hervorhebung des Menschen liegt ein Zug, der aus der *Hegel*schen Philosophie stammt und der sowohl *Feuerbach*, als auch Roßmäßler von den eigentlichen Materialisten trennt.

So sind also alle für die Roßmäßlersche Philosophie und Pädagogik charakteristischen Richtungen auch in der übrigen zeitgenössischen Philosophie mehr oder

[1]) *Feuerbach*, »Gedanken über Tod und Unsterblichkeit«.
[2]) *Feuerbach*, »Grundsätze der Philosophie der Zukunft«, § 55.

weniger ausgebildet. Wenn wir nach all dem nun auch behaupten können, Roßmäßlers Weltanschauung sei stark materialistisch gefärbt, so dürfen wir doch nicht vergessen, daß sein Standpunkt teilweise recht oberflächlich und wenig durchdacht ist. Er ist in seinem philosophischen Dilettantismus niemals soweit gekommen, sich über denselben strenge Rechenschaft zu geben und ihn ausreichend zu begründen. Die materialistischen Ideen kamen ihm sehr gelegen und wurden ihm angenehme Bundesgenossen bei seiner in ihm von Anfang an regen Opposition gegen die bestehenden staatlichen und kirchlichen Zustände, aber eine eigene gründliche Durchbildung haben sie bei ihm sicherlich nicht erfahren.

Bezeichnend ist, wie *Ratzeburg* (»Forstwissenschaftliches Schriftsteller-Lexikon«, S. 445) über Roßmäßler urteilt. Er stellt in Abrede, daß die bei demselben eine so große Rolle spielenden Begriffe der Humanität und der irdischen Heimatsangehörigkeit aus ernsten theoretischen Erwägungen hervorgegangen seien oder mit der ganzen Anlage seiner Persönlichkeit in ursprünglichem Zusammenhange gestanden hätten. Es habe ihm an Völkerkunde, Geschichtskenntnis und ausreichender philosophischer Durchbildung »in trauriger Weise« gebrochen, und so habe ihm sein jahrelang fortgesetztes Dilettieren diese »beklatschten Phrasen« auch innerlich zu einer Macht werden lassen.

Die in der ganzen Persönlichkeit Roßmäßlers zum Ausdruck kommende Einseitigkeit tritt uns auch in seiner Pädagogik entgegen. Dieses Urteil kann jedoch die Bedeutung derselben nicht schmälern, da sie gerade durch ihre Einseitigkeit dazu beigetragen hat, den im andern Extrem sich bewegenden pädagogischen Bestrebungen ein wirksames Gegengewicht zu schaffen. Der folgenden Zeit war es vorbehalten, die richtige Mitte zwischen diesen beiden Strömungen zu finden.

Nach Maßgabe all dieser Ausführungen unter I. muß Roßmäßlers pädagogische Grundstimmung gekennzeichnet sein in folgender Weise:

1. Da er durch Hebung der Volksbildung möglichste Ausgleichung der Bildungsgegensätze, die zwischen den sozialen Schichten des Volkes bestehen, erstrebt, können wir ihn einen Sozialpädagogen nennen.
2. Da er ferner in Übereinstimmung mit Buckle dem Erkennen, der wissenschaftlichen Ausbildung den übrigen menschlichen Wertgebieten gegenüber eine bevorzugte Stellung zuerkennt, wird seine Pädagogik ein vorwiegend intellektualistisches Gepräge tragen.
3. Da endlich nach ihm in erster Linie durch richtige Naturerkenntnis Sittlichkeit und Glückseligkeit bedingt ist, wird dieser pädagogische Intellektualismus zu einem einseitig naturwissenschaftlichen.

II.

Roßmäßlers Forderungen für die praktische Ausführung seiner pädagogischen Grundgedanken.

Wie bereits dargelegt wurde, steht Roßmäßler ganz auf dem Boden des *Buckle*schen Satzes: »Das ist immer der Irrtum der feurigsten Reformer gewesen, daß sie im Eifer, ihren Zweck zu erreichen, die politische Bewegung über die intellektuelle hinausgehen lassen.« Daher behauptet er:[1] »Wer angesichts unserer politischen Lage, unserer Volksbildung und Volksbildungsanstalten ein dauerndes politisches Vorwärts erringen will, ohne wenigstens dieselbe Mühe und denselben Eifer auf die Volksbildung zu wenden, an dessen ehrlichem Willen und Verstand kann man irre werden.« Was *Buckle* als einen Irrtum bezeichnet, das nennt er »einen Fehler, ein Vergehen am Genius der Menschheit«.[2] Charakteristisch für seine Stellungnahme in diesem Punkte ist auch der Spruch, den er über dem Tische anbringen ließ, an dem er manchmal abends mit Freunden plaudernd saß, der Spruch:

»Wer das Kind nicht ehrt und den Menschen, der in ihm steckt —
Und den Lehrer nicht, der den Menschen weckt —
Wer die Schule nicht vor ihren Drängern verteidigt:
Der hat den Genius der Menschheit beleidigt.«

Der Begriff »Kind« ist für ihn in besonderer Weise inhaltreich. Ich darf zur Begründung dieser Behauptung wohl einen Satz anführen, der vielen Pädagogen bekannt

---

[1]) »Volksbildung«, Vorwort S. VI.

[2]) A. a. O. S. 35.

sein dürfte und den wir an derselben Stelle seiner »Volksbildung« finden: »Kind — welche Summe von Verpflichtung und welcher Schatz von Liebe tritt unserem Herzen in diesem Worte entgegen. Wer dabei nicht an die bildungsbedürftigen Kinder des Volkes denkt, der verdient keine eigenen zu haben. Wahrhaftig, der ist der Gedankenloseste der Gedankenlosen, der den munteren Schwarm einer sich entleerenden Volksschule ansehen kann, ohne an die Zukunft seines Volkes zu denken.«

Mit harten Worten geißelt er die Vernachlässigung der Volksbildung seiner Zeit: »Die Reaktion in Staat und Kirche hat die Zeit von 1848 an trefflich benutzt, um die Volksschule unterzukriegen.« [1]) Und an anderer Stelle [2]) schreibt er: »Mit dem 14. Lebensjahre wird das Kind in der Konfirmation konfessionsmündig erklärt; mit dem 21. oder 24. Jahre werden Jüngling und Jungfrau bürgerlich mündig — das Volk als Ganzes bleibt ewig unmündig.« Daher glaubt er auch die Klage am Platze: [3]) »Wenn unser Volk an etwas Mangel leidet, so leidet es Mangel an Charakteren; und dieser Mangel wird durch unsere Jugendbildung verschuldet.«

»Die Untertanenzubereitung von seiten des Staates macht die Entwickelung von Bürger- und Gemeinsinn im Volke unmöglich« [4]) und wird zum Hemmnis für jedes Weiterstreben; denn »wer sich an eine unterste Grenze des Bedürfnisses unlösbar fest gewöhnt hat, dem wird die Gewährleistung dieser Grenze der Maulkorb für jegliches weitergehende Verlangen, für jedes höhere Streben.« [5]) »Daher muß«, wie sich Roßmäßler ausdrückt, »die Debatte über Volksbildung eröffnet werden.« [6]) Freilich ist er sich auch dessen bewußt, daß dem Volke erst begreiflich gemacht werden muß, was es mit der Volksschule zu bedeuten habe. Er schreibt anläßlich der 15.

---

[1]) »Volksbildung«, Vorwort S. VII.
[2]) »Unsere Lage«, S. 6.
[3]) »Volksbildung«, S. 82. — [4]) A. a. O. S. 118.
[5]) A. a. O. S. 134. — [6]) A. a. O. S. 21.

allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in seinem Volksblatte:[1]) »Dieses Verständnis wird dem Volke nicht früher kommen, als bis es einen wirklichen hellen Kampf um die Schule sehen wird. Wird denn von der großen Mehrheit des Volks die Schule anders angesehen als eine außerhalb ihres Urteilsbereiches liegende tatsächlich und fest gegebene Stufe im Staatsmechanismus, welche ihr die Kinder gegen oder ohne Bezahlung abnimmt? Kaum weiß und prüft das Volk, was ihm die Schule leistet; wie soll es ihm einfallen, darnach zu fragen, was sie leisten könnte und sollte?«

Er unternimmt es in seinen Schriften, das Volk für die Schule zu interessieren und die Fortschrittspartei zum Eintreten für die Hebung derselben zu begeistern.[2]) Über diese in erster Linie politische Tendenzen verfolgende Partei urteilt er:[3]) »Solange sie noch nicht hintreten und, die Hand auf dem Herzen, mit ehrlichem Blicke sagen kann: ich habe alles getan, um die Volksschule, den Mutterschoß eines jeden gedeihlichen Fortschrittes, zu einer dem Zeitbedürfnis entsprechenden Höhe heben zu helfen, solange unterstehe sie sich nicht, sich Fortschrittspartei zu nennen.« Und dem christlich-germanischen Staate ruft er zu:[4]) »Solange der Staat noch nicht hintreten und, die Hand auf dem Herzen, mit ehrlichem Blicke sagen kann: ich habe alles getan, um allen meinen Kindern zu dem Maße von geistigem, sittlichem und wirtschaftlichem Wohlsein zu verhelfen, dessen sie ihrer eigenen Natur nach teilhaftig werden konnten, solange unterstehe er sich nicht, sich einen christlichen zu nennen.«

Eine Hebung der Volksschule setzt aber notwendig eine Hebung des Lehrerstandes voraus. Und selbst damit ist Roßmäßler noch nicht genug geschehen. Er verlangt außerdem Erweiterung der Volksbildung vor und

---

[1]) »Aus der Heimat«, 1865, S. 372.
[2]) »Fortschrittspartei und Volksbildung«.
[3]) »Volksbildung«, S. 50.
[4]) »Aus der Heimat«, 1865, S. 118. (Aus der Arbeiterwelt.)

nach dem schulpflichtigen Alter. Daher können wir seine Forderungen betrachten in folgenden Abschnitten:

A. Hebung des Lehrerstandes;
B. Hebung der Volksschule;
C. Erweiterung der Volksbildung vor und nach dem schulpflichtigen Alter.

A. Hebung des Lehrerstandes.

Hohe Aufgabe des Lehrerberufes: In erster Linie sucht Roßmäßler den Lehrerstand dadurch zu heben, daß er ihn zum Bewußtsein seiner hohen Aufgabe bringt. Er nennt die Lehrer »Mitarbeiter an dem großen Werke, die Natur in den Augen ihrer denkenden Angehörigen in ihr volles Recht einzusetzen«.[1])

In seinem Werke »Der Mensch im Spiegel der Natur« spricht er in der Widmung an den deutschen Lehrerstand von der Schönheit und der hohen sozialpolitischen Bedeutung des Lehrerberufs. Es mag hier der Widmungsvers des ersten Bandes Platz finden und in unzerpflückter Ursprünglichkeit wirken:

»Ihr pflegt den Keim, den die Gewalt nicht tötet,
Wenngleich ringsum das Land mit Blut sich rötet,
Den Keim im Menschenhirn — die göttliche Vernunft.
Auf denn, so wirkt! Denn es will Abend werden,
Ihr alle seht der Feinde Trotzgeberden —
Verschließt die deutsche Zukunft dieser Zunft!«

Im Hinblick auf die Schönheit und hohe Bedeutung des Lehrerberufes fordert daher Roßmäßler von jedem Lehrer ein fortwährendes An-sich-arbeiten, ein dauerndes Weiterstreben und Lernen. »Solche, die den ewigen Lernberuf nicht auf sich nehmen wollen, mögen nur in Gottes Namen Tagelöhner werden, oder — sind es vielmehr bereits.« [2])

Ebenfalls mit Rücksicht auf die hohe Bedeutung des Lehrerberufes legt er den Lehrerversammlungen großen

---

[1]) »Der naturgeschichtliche Unterricht usw.«: Widmung.
[2]) A. a. O. S. 77.

Wert bei. Darum ist er tief bekümmert, daß die Stadt Leipzig beim Herannahen der 15. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung am 6., 7. und 8. Juni 1865 nicht eben so große Veranstaltungen trifft wie 2 Jahre vorher bei Gelegenheit des allgemeinen deutschen Turnfestes und der Feier der Völkerschlacht, und er fühlt sich veranlaßt zu einer »Mahnung« in der in Leipzig erscheinenden »Mitteld. V.-Ztg.«, in welcher er sagt: »Darüber läßt sich nicht streiten, daß die seit 1848 ins Leben gerufenen allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen eine hohe Bedeutung, eine viel höhere als jene Feste (allgemeines deutsches Turnfest, Völkerschlachtfeier), in Anspruch nehmen dürfen.«

»Die deutschen Regierungen hätten bei solchen Lehrerversammlungen, jede für sich, ein Regierungsmitglied als Berichterstatter zu den Versammlungen zu schicken, welches höchstens Auskunft erteilend sich an den Verhandlungen zu beteiligen hätte. Übrigens aber hätte dieses Regierungsmitglied den Verhandlungen und sonstigen Veranstaltungen (Ausstellungen von Lehrmitteln, Probelektionen usw.) mit aller Aufmerksamkeit zu folgen und über alles seiner Regierung einen eingehenden beurteilenden Bericht zu erstatten. Es würde Aufgabe dieser Regierungsabgeordneten sein, der Geschäftsleitung der Versammlung rechtzeitig Fragen zur Erörterung zu stellen, deren Beantwortung der obersten Schulbehörde von Nutzen sein könnte. Selbstverständlich dürften diese Männer keine Theologen oder kirchlichen Beamten sein, sondern tüchtige, humane Verwaltungsmänner.« [1])

Ausbildung für den Lehrerberuf: Dieser hohen Aufgabe des Lehrerberufs entsprechend, müßte auch die Ausbildung für denselben eine möglichst vollkommene sein. Aber schon im Frankfurter Parlamente sah sich Roßmäßler dazu genötigt, das Gegenteil konstatieren zu müssen. Statt auf den Seminarien alles Augenmerk darauf

---

[1]) »Volksbildung«, S. 19.

zu richten, tüchtige, brauchbare Menschen mit einer gesunden Weltanschauung zu bilden, treibt man den »allerentsetzlichsten Gamaschendienst«.[1]) Zum Beweise für seine Behauptung legt er die Hausordnung von einem herzoglich sächsischen Seminare vor und zitiert aus derselben mit bitterem Spotte einige Sätze, die sein Urteil allerdings begründet erscheinen lassen.

Ferner ist hier eine andere Stelle aus Roßmäßlers Parlamentsrede anzuführen. Er sagt: »Ich habe schon früher mich vielfach bemüht, die Seminare kennen zu lernen, und habe fast überall namentlich in einer Richtung einen kläglichen Mangel an ihnen gefunden, nämlich den Mangel an einem tüchtigen naturgeschichtlichen Unterricht.« Die Schuld an diesem Mangel schiebt er auf jene einseitig kirchliche Richtung, welche beflissen sei, »die Erde als ein Jammertal darzustellen, in dem zu leben es gar nicht der Mühe lohne«. In seiner »Volksbildung« schreibt er:[2]) »Bei der Feindseligkeit der spezifisch kirchlichen Richtung des jetzigen Schulregiments gegen den naturgeschichtlichen Unterricht ist es natürlich, daß viele, vielleicht die meisten Seminare in diesem Fache die Lehrer ohne alle oder wenigstens ohne eine hinlängliche Befähigung entlassen.« Bei dieser Gelegenheit gibt er auch ein Beispiel dafür, »wie Weniges und Verkehrtes auf manchen Seminaren in dieser Beziehung geleistet wird«. Er sagt: »Es ist mir ein Seminar bekannt, wo der naturgeschichtliche Unterricht in der Weise betrieben wird, daß der Lehrer, der selbst von Naturgeschichte wenig mehr als nichts versteht, die Schüler Kapitel aus der Bibel ablesen läßt, bis man zufällig auf ein naturwissenschaftliches Ding stößt, über welches alsdann der Lehrer etwas Erklärendes sagt. Da mag denn wohl manchmal so ziemlich die ganze Stunde mit einfachem Bibellesen hingehen.«

---

[1]) *Wigard*, Stenogr. Bericht, Bd. III, S. 2180.

[2]) »Volksbildung«, S. 57.

Im Hinblick auf die einseitig kirchliche Richtung der Seminarbildung stellt Roßmäßler die entgegengesetzte Forderung, »daß man bei der Bildung des Lehrerstandes die übernatürliche Weltanschauung verlassen und zur natürlichen zurückkehren und daß man dabei zugleich sich freudig dem Bewußtsein der irdischen Heimatsangehörigkeit hingeben muß«.[1]) Freilich ist er »kein solcher Sanguiniker«, daß er sich allzugroßen Hoffnungen bezüglich der Erfüllung dieser Forderung hingeben könnte. Eine Durchsicht des *Lüben*schen pädagogischen Jahresberichtes von 1858, der ihm in den Aushängebogen vorliegt, »läßt durch das, was auf und zwischen den Zeilen steht, keine Hoffnung aufkommen, daß im Seminarwesen bald und allgemein diejenigen Forderungen werden durchgeführt werden, durch welche namentlich im naturgeschichtlichen Unterrichtsfache befähigtere Lehrer hervorgehen werden«.[2]) Daher unternimmt er es selbst, an den Lehrern das nachzuholen, was die Seminarbildung versäumt hat. Im Jahre 1856 widmete er ihnen seine »vier Jahreszeiten« mit den Worten: »Daß unser Fuß auf dem mütterlichen Boden der Natur heimisch werde und in dem Bewußtsein dieser Heimatsangehörigkeit Sicherheit gewinne, dazu sollen meine ‚vier Jahreszeiten' einiges beitragen. Und Euch, meine Freunde, wollen sie zugleich ein treuer Begleiter sein, wenn Ihr aus der niedrigen Schulstube hinauseilt unter den blauen Himmelsdom, um in tiefen Atemzügen den frischen Luftstrom einzusaugen und neue Kraft zu schöpfen aus dem unversieglichen Born, der überall, auf Wiesen und in Wäldern, im Tale und auf den Höhen quillt. Manchem kann mein Buch vielleicht auch ein Ratgeber sein, wenn es darauf ankommt, Euer kleines fragelustiges Völkchen zu belehren und in sein Umherschweifen durch Busch und Hecken Zweck und Verständnis zu bringen.«[3]) Er wünscht

[1]) »Volksbildung«, S. 65.
[2]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 40.
[3]) »Die vier Jahreszeiten«: Widmung.

überhaupt dringend, daß der Lehrer Spaziergänge mit den Schülern veranstalte und Belehrungen an Ort und Stelle vornehme, »leider aber«, klagt er,[1]) »haben wir bei der Beschaffenheit unserer Lehrerbildungsanstalten noch sehr viele Lehrer, welche das ‚Wie heißt das?‘ ihrer kleinen wißbegierigen Naturläufer zu befürchten haben.«

Ferner klagt er darüber, daß die Zeit der Ausbildung für den Lehrerberuf viel zu kurz bemessen sei. »Der Lehrer, welcher die Aufgabe hat, alle Menschen erst zu Menschen zu machen, zu geistig und leiblich Gesunden aufzuziehen, muß in ein paar Jährchen Seminarunterrichts sich die Befähigung dazu aneignen und gewinnt dadurch in der Regel die Lehrbefugnis nicht bloß in seinem Vaterlande, sondern auch in andern Staaten; wenigstens erteilt man sie schon seit Jahren sehr leicht. Das betrifft die Lehrer von Beruf. Noch leichter nimmt man es mit den Kandidaten des Predigtamts. Neben ihren theologischen Vorlesungen auch eine über Pädagogik gehört oder wenigstens ‚belegt‘ zu haben, genügt, ihnen die volle Lehrbefähigung zu verleihen. Die Lehrertüchtigkeit kommt diesen Herren so von selbst.«[2])

Damit das Volk auch eine Gewähr habe, daß in den Seminaren tüchtige Leute zur Bildung der Volksangehörigen herangezogen werden, verlangt Roßmäßler:[3]) »Das Volk hat durch weise Vertreter Anteil zu nehmen an der Leitung der Lehrerbildungsanstalten.« Und da er den meisten Veranstaltungen des Staates gegenüber von vornherein etwas skeptisch gesinnt ist, fordert er außerdem am angeführten Orte: »Die Gewinnung der Ausbildung zum Lehrerberufe ist nicht an ein Monopol von Staatsseminaren zu fesseln.«

Freiheit im Lehrberufe: Zur Erzielung eines gedeihlichen Fortschrittes in der Volksbildung gehört nach Roßmäßler auch eine gewisse Lehrfreiheit; denn in dieser

---

[1]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 96.
[2]) A. a. O. S. 38, 39.
[3]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.

Beziehung stimmt er vollständig überein mit *Buckle*, welcher behauptet:[1] »Der Hauptfeind der Civilisation ist der bevormundende Geist; darunter verstehe ich die Vorstellung, die menschliche Gesellschaft könne nicht gedeihen, wenn ihre Angelegenheiten nicht auf Schritt und Tritt vom Staat und von der Kirche bewacht und behütet würden, wo dann der Staat die Menschen lehre was sie zu tun, die Kirche, was sie zu glauben haben.«

Daß die Lehrvorschriften mitunter bis ins lächerlich Kleinliche gehen, hat Roßmäßler auch bereits in seiner Parlamentsrede am 18. September 1848 durch Beispiele bewiesen. Er verliest da zwei Sätze aus einer durch ihn eingebrachten Petition bayrischer Volksschullehrer, welche lauten: »Es ist der fachkundige Lehrer nicht einmal befugt, den Stoff für Schreibaufgaben für die Schiefertafeln zu wählen«, und »man muß dem ein Ende machen, daß bayrische Minister selbst ‚einzelne Sätze aus der Naturgeschichte' veröffentlichen, die jeder mittelmäßige Lehrer brauchbarer hätte verfassen können.« [2])

Gesellschaftliche und finanzielle Stellung des Lehrers: Endlich kommt Roßmäßler auch auf »das alte Klagelied über die geringe Besoldung und unwürdige Stellung in der Gesellschaft, worüber die Volkslehrer noch so vielfach zu klagen haben und was kein Volksmann mit anhören kann, ohne vor Zorn und Scham zu erröten.« [3]) Bezüglich dieses Punktes fordert er:[4]) »Die bürgerliche und finanzielle Stellung der Schullehrer ist ihres hochwichtigen Berufes würdig zu gestalten.«

Idealbild eines Lehrers im Roßmäßlerschen Sinne: Das nach seiner Ansicht erreichbare Ideal eines Lehrers zeichnet er in seinem Werke »Der Mensch im Spiegel der Natur«. Dort lernen wir den alten Lehrer Lukas kennen, der, zwar gebeugt von der Fülle der

---

[1]) *Buckle*, »Geschichte der Civilisation in England«, Bd. II, S. 1.
[2]) *Wigard*, Stenogr. Bericht, Bd. III, S. 2181.
[3]) »Volksbildung«, S. 62.
[4]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.

Jahre, sich durch seine edle Begeisterung für die Verbreitung von Volksbildung und seine gesegnete Tätigkeit an diesem Werke geistige Frische und durch Erfahrung geklärte jugendliche Anschauungsweise bewahrt hat. Dieses Bild wird noch wirkungsvoll ergänzt durch Züge, die schärfer als an Lukas an dem jüngeren Lehrer Gerold hervortreten.

B. Hebung der Volksschule.

Stand der Volksschule zur Zeit Roßmäßlers: An zahlreichen Stellen seiner Werke kennzeichnet Roßmäßler den tiefen Stand der Volksschule seiner Zeit. In »Volksbildung« schreibt er:[1]) »Wer es sich zur Aufgabe machen würde, vom Standpunkt der Wissenschaft und des geistigen Bedürfnisses unserer Tage über den gegenwärtigen Stand der deutschen Volksschule mit vergleichenden Rückblicken auf die Vergangenheit zu berichten, dem würde es nicht schwer werden, aus den verschiedensten deutschen Ländern Beweise dafür vorzubringen, daß dieselbe in den letzten 10 Jahren eher rückwärts als vorwärts gegangen ist.« Und in seiner Selbstbiographie von 1863 heißt es:[2]) »Nicht bloß die preußischen ‚Regulative', sondern auch die Schulordnungen anderer deutscher Länder können als Beweis angeführt werden, daß die deutsche Volksschule, unbeschadet mancher Verbesserungen in den höheren Schulanstalten, in dem letzten Jahrzehnt an vielen Orten eher rückwärts als vorwärts gegangen ist.« Bei diesem Gedanken hat Roßmäßler eine ganz bestimmte Schulordnung im Auge, nämlich die »Ordnung für die Volksschulen der Provinz Niederhessen« vom 11. Januar 1853, von der ihm »aus der Hand dreier Lehrer des betreffenden Landes ein amtliches Exemplar vorliegt«. Er berichtet darüber:[3])

---

[1]) »Volksbildung«, S. 46.
[2]) »Ein Naturforscherleben«, Heimat, 1863, S. 323.
[3]) A. a. O. S. 821 f.

Folgendes ist in dieser Schulordnung die wörtliche Bezeichnung des Schulzweckes: »Die Volksschule ist die Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für den Nachwuchs des Volkes. Unser Volk ist aber ein spezifisch christliches Volk, und der christliche Gehalt desselben macht den alleinigen Keim aller und jeder Bildung aus, so daß eine normale Einrichtung seines Schulwesens nur dann möglich ist, wenn dieser Grundgedanke jede Einzelnheit desselben beherrscht. Hiernach besteht die Hauptaufgabe der Volksschule darin, die ihr übergebenen Kinder durch Lehre und Zucht in die durch die heilige Taufe begründete Gemeinschaft mit dem lebendigen und gegenwärtigen Erlöser Jesus Christus völliger einzuführen und darin zu erhalten. Dies auf die Unterrichtsgegenstände angewendet, so ergibt sich, daß solche als notwendig bezeichnet werden müssen, ohne welche jenes Ziel nicht erreicht werden kann (diese sind, später aufgeführt: Lesen, biblische Geschichte, Katechismus und Gesang); als nur nützlich solche, welche zunächst zwar anderen Lebenszwecken dienen, ohne jedoch die Erreichung des Schulzweckes zu hindern (Schönschreiben, schriftlicher Gedankenausdruck, Rechnen); als schädlich aber solche, bei denen das letztere der Fall ist.«

Hier muß ich einschalten, daß mir jene 3 Lehrer versicherten, bei ihnen sei Naturgeschichte verboten, daß sie also darin auch nicht unterrichten. Als ich dies natürlich für unglaublich hielt, so schickten sie denn eben zum Beweise ihre Schulordnung. Daraus ersehe ich, daß ein unmittelbares Verbot nun allerdings nicht darin steht. Das wagt denn doch auch die finsterste Pfafferei nicht. Was aber darin steht, das ist die höchste Unliebsamkeit, die man der gehorsamen Interpretationskunst der Lehrer zu finden anheim gibt. Und es ist nicht schwer, sie zu finden. Die Rubrik der schädlichen Lehrgegenstände ist nämlich nicht ausgefullt. Den oben in der Klammer aufgezählten nur nützlichen ist als Anhängsel hinzugefügt: »Und da, wo die lokalen Verhältnisse das erfordern, wie z. B. in gewerbetreibenden Orten, oder wo der Lehrer der Sache in christlichem Geiste besonders mächtig ist und eine Beeinträchtigung der übrigen Unterrichtsgegenstände« (vor allem natürlich der notwendigen) »nicht zu besorgen steht, auch die Zahl oder die Eigentümlichkeit der Kinder kein Hindernis abgibt, Erdbeschreibung, mit besonderer Berücksichtigung des Vaterlandes, etwa abwechselnd mit Naturgeschichte und mit der Darstellung der wichtigsten Tatsachen aus Kirchen-, Missions- und Profangeschichte, insbesondere solcher Tatsachen, welche von naheliegendem Interesse sind.«

Für die notwendigen Unterrichtsgegenstände sind wöchentlich 20, für die nur nützlichen »höchstens« 6 Stunden bestimmt. Nach dem beigegebenen Stundenplane beschränkt sich aber tat-

sächlich der Unterricht in der Naturgeschichte ... auf wöchentlich $^{1}/_{2}$ Stunde.

Die wörtlich abgedruckte Verklausulierung der angehängten 3 Lehrgegenstände versteht der Lehrer, ohne Zweifel im Sinne der Schulherrscher, als eine verschämte Bezeichnung derselben als »schädlicher«. Er kann sich um so weniger darin irren, als im Sommerhalbjahr bei beschränktem Unterrichte alle diese Gegenstände »gänzlich cessieren«.

Daß es in jenem Lande auf Gewährung von nützlichen Kenntnissen durch die Volksschule durchaus nicht ankommt, geht aus folgendem § 1 der »Dienstanweisung für die Schullehrer« hervor: »Der Beruf der Volksschullehrer besteht darin, die ihnen anvertrauten Kinder durch Unterweisung in der rechten evangelischen Lehre nach Maßgabe des Bekenntnisses ihrer Kirche und in den sonst ihnen anbefohlenen Unterrichtsgegenständen durch väterliche Zucht und frommes Beispiel zu lebendigen Gliedern der Kirche und zu treuen Untertanen heranzubilden.«

Da ist eine klaffende Lücke gelassen für den »fleißigen und geschickten Bürger«.

Soweit Roßmäßlers Bericht. Kurz zusammengefaßt finden wir sein Urteil über den Stand der Volksschule seiner Zeit in dem Satze:[1]) »Die Volksschule bereitet nicht auf das bürgerliche Leben vor, wie dieses sich heutzutage gestaltet hat.« Und an noch anderer Stelle[2]) kommt er zu dem Schlusse: »Die jämmerliche Blasiertheit unserer Jugend spricht sehr wenig für die Verdienste unserer modernen Schule. Wahrlich, da ist mir denn doch der biderbe Köhlerglaube unserer kernigen Vorfahren lieber gewesen als die schauerliche Leere in Herz und Geist namentlich unserer vornehmen Jugend, wo weder Glaube noch Wissen heimisch ist.«

Roßmäßlers Ansprüche an die Leistungen der Volksschule: Diesen unzulänglichen Leistungen der Volksschule stellt Roßmäßler seine Forderungen gegenüber. Wir geben hier die hauptsächlichsten in seinen eigenen Worten wieder. »Die Volksschule hat die Jugend, das unzerstörbare, uralte, sich immer erneuernde Institut

---

[1]) »Volksbildung«, S. 49.

[2]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 19.

der Menschheit, wie *Alexander von Humboldt* sie so treffend nennt, mit denjenigen Eigenschaften und Kräften des Geistes und Herzens und Charakters auszustatten, welche erforderlich sind, um sich im regen Treiben und der sich täglich mehrenden Mitbewerbung unserer Tage aufrecht zu erhalten und ein würdiges Mitglied der zur Freiheit sich hindurcharbeitenden Staatsgesellschaft sein zu können.«[1]) In ganz ähnlicher Weise bestimmt er die Aufgabe der Volksschule in »Aus der Heimat«:[2]) »Der Unterricht in den Volksschulen ist so umzugestalten, daß er die Sinneswahrnehmung übt und schärft, das Urteilsvermögen bildet, den Charakter sich entwickeln läßt und auf die gewerblichen und bürgerlichen Aufgaben des Lebens praktisch vorbereitet.« Damit die Bildungsgegensätze der einzelnen Volksschichten nicht zu groß werden, verlangt er ferner am angeführten Orte: »Ein gewisses durch Organe des Volkes mitzubestimmendes geringstes Maß von Wissen und Bildung muß jedem Kinde des Volkes zugänglich und zur Pflicht gemacht werden.« Außerdem fordert er,[3]) »daß der die Schule Verlassende das Grundgesetz seines Vaterlandes und eine klare Übersicht über die Rechts- und Pflichtbasis des bürgerlichen Lebens mitnehme, daß er das Bewußtsein der Verpflichtung gegen sich selbst und gegen die bürgerliche Gesellschaft gewonnen habe...«. Aus diesem Abschnitte sehen wir deutlich, daß Roßmäßler der Volksschule vornehmlich soziale Aufgaben stellt, daß er sie in erster Linie als sozialpolitische Anstalt betrachtet.

Die Beteiligung des Staates und der Gemeinde bei der Volksbildung: Vom Staate verlangt Roßmäßler:[4]) »Derselbe hat alle Mittel herbeizuschaffen oder wenigstens deren Herbeischaffung in jeder Weise zu unterstützen, um seinen Angehörigen die höchstmögliche

---

[1]) »Volksbildung«, S. 49.

[2]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.

[3]) »Volksbildung«, S. 117.

[4]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 164.

Ausbildung und Betätigung ihrer Arbeitskraft möglich zu machen, und alles das hinwegzuräumen, was dem jetzt im Wege steht.« Er findet, daß für Schulzwecke noch lange nicht genug Geld aufgewendet wird, daß vor allen Dingen der Aufwand für die Schule in keinem Verhältnis steht zu den Ausgaben für das Militär, wenn er sagt:[1] »Solange das Unterrichtsbudget selbst in den sogenannten Musterstaaten der Intelligenz nur wie ein kleiner Bruchteil neben dem Riesenbudget des Krieges steht, solange kann von einer Erreichung des Höchsten in der Volksschule nicht die Rede sein. Es kann davon die Rede nicht sein, ... solange irgendwo in Friedenszeiten auf 100 Soldaten mehr Unteroffiziere und Oberoffiziere kommen als auf eine gleiche Anzahl von Schülern Lehrer.« Wenn es sich um Volksbildung handelt, ist für ihn kein Preis zu hoch, kein Opfer zu groß; denn »wer mit dem Gelde bei der Bildung und Erziehung des Menschen geizt, ... der nenne sich nur bei seinem rechten Namen: Menschenfeind.«[2] Und bei derselben Gelegenheit spricht er mit glühender Begeisterung und in heiligem Zorne: »Wer nicht mit mir für die Aufklärung des Menschengeschlechts schwärmen und dafür etwas tun kann, der erlaube mir, daß ich ihn bedaure.«

Um der Verbreitung von Volksbildung Tor und Tür zu öffnen, verlangt Roßmäßler für jeden, dessen Tüchtigkeit Gewähr für gute Erfolge leistet, das Recht, Volksbildungsanstalten errichten zu dürfen:[3] »Die Errichtung von Schulen und Erziehungsanstalten ist jedermann freizugeben, nachdem er einer Behörde, in der das Volk auch eine Stimme hat, seine Befähigung nachgewiesen hat.« Keinesfalls aber will er die Unterrichtsanstalten zu unabhängigen Gemeindeanstalten gemacht sehen, weil in solchem Falle »der persönliche Einfluß der Priesterschaft und die Mittellosigkeit und Indolenz vieler Ge-

[1]) »Ein Naturforscherleben«. Heimat, 1863, S. 161 f.
[2]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 46.
[3]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.

meinden« einer gedeihlichen Entwickelung der Schulen hinderlich sein könnten.[1])

Da Roßmäßler daran gelegen ist, vor allem den niederen Volksschichten Bildungsgelegenheiten zu verschaffen, fordert er in den Volks- und niederen Gewerbeschulen unentgeltlichen Unterricht. Besondere Armenschulen, in denen, der dürftigen finanziellen Stellung der Kinder entsprechend, denselben ein geringeres Maß von Bildung als in der bezahlten Schule zugemessen wird, dürfen nicht bestehen;[2]) denn »es ist eine tiefe Versündigung am Rechte der Kindheit und eine Beeinträchtigung seiner Zukunft, schon in der Schule ihm einzuimpfen: du bist ein armes Kind; und doppelt groß ist diese Versündigung, ja eine Sünde gegen den heiligen Geist der Menschheit, von dem auch das arme Kind einen Teil in sich trägt, wenn man ihm obendrein in seiner Armenschule das Wissen mit kleinerem Maße zumißt. Fürchte man nicht Selbstüberhebung des armen Kindes von einer Beseitigung des häßlichen Namens Armenschule, hoffen wir aber davon Selbsterhebung von ihm, und wir dürfen es! Und was die Maßstufenleiter des in unseren Volksschulen gebotenen Wissens betrifft, so vergesse man eins nicht. Unsere fortgeschrittene Zeit fordert im Einklang mit ihrem vermehrten Schatz an Wissen und Bildung naturnotwendig und folgerichtig auch ein unerläßliches Minimum von Schulwissen von höherem Umfange als ehemals von unserer Jugend überhaupt. Dieses Minimum ist jedem Kinde zu gewähren, welchem Stande es auch angehören mag. An diesem Maße hat das arme Kind sogar ein größeres Anteilsrecht als das Kind des Reichen, weil es mehr als letzteres darauf hingewiesen ist, sich mit diesem Wissen einmal aus dem Stande der Armut empor zu arbeiten.«[3]) Entsprechend diesem letzten Gedanken fordert Roßmäßler

---

[1]) »Volksbildung«, S. 56.

[2]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.

[3]) »Volksbildung«, S. 69. 70.

daher noch weiter:[1]) »Besonders befähigten Kindern Armer ist durch unentgeltlichen Unterricht in höheren Schulanstalten möglichst Vorschub zu leisten.«

Damit das Volk, interessiert für seine Bildungsanstalten, die Hebung und Ausstattung derselben beim Staate und bei den Gemeinden betreibe, hält es Roßmäßler für wünschenswert, daß in den Städten »neben den Gesang-, Turn-, Verschönerungs- und allerhand anderen Vereinen auch Schulvereine« gegründet werden.[2])

Beteiligung der Kirche an der Volksbildung: Während, wie wir gesehen haben, nach Roßmäßlers Meinung von den Gemeinden und vor allem vom Staate eine hervorragende Beteiligung an der Volksbildung zu fordern ist, wird der Einfluß der Kirche so gut wie ausgeschlossen. Schon in seiner Parlamentsrede am 18. September 1848 bemüht er sich, die Gefahr, welche der Schule von seiten der katholischen Kirche droht, nachdrücklich hervorzuheben.[3]) Den Stoff für seine Angriffe liefert ihm ein Artikel im »neuen Sion« (No. 76 vom 24. Juni):[4]) »Ein Blick in die Zukunft der Volksschulen.« Außer verschiedenen anderen Stellen dieses Aufsatzes führt er auch folgende an: »Laßt den Schulmeisterstand in Ruhe absterben, tretet freudig in jede Lücke ein und stellt euch mutig in die Bresche der Zeit. Euch, ihr Priester, gehört die Volksschule in Zukunft mit ihrer Bürde und Würde, euch so der künftige Staat, euch so die lohnende Ewigkeit.« Aber auch von dem Einflusse der evangelischen Kirche auf die Volksschule will er nichts wissen. Daher stellt er als Mitglied des Ausschusses für Unterrichts- und Erziehungswesen im Parlamente mit seinen Kollegen *Engel*, *Hassler*, *Reinhard* und *Schmidt* das prinzipiell gefaßte Minoritätserachten: »Alle öffentlichen Schulen sind Staatsanstalten und unabhängig von jeder Religionsgesellschaft.«

---

[1]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.
[2]) »Volksbildung«, S. 145.
[3]) *Wigard*, Stenographischer Bericht usw., Bd. III, S. 2182.
[4]) Roßmäßler nennt dieses Blatt das »allerkatholischste«.

Welche Gründe ihn zur Ablehnung der Beteiligung der Kirche an der Volksbildung bewegen, spricht er an verschiedenen Stellen seiner Werke aus. Durch das Vorherrschen des kirchlichen Unterrichtsstoffes wird die Ausbildung des Menschen zum Wettbewerbe im praktischen Leben stark benachteiligt. 1865 schrieb er:[1]) »In den letzten 30 bis 40 Jahren sind das Wissen und die Bildung, wie sie von der Volksschule dargeboten werden, durch das in neuerer Zeit fast überall mehr hervortretende kirchliche Element eher hintan gehalten worden als vorwärts gekommen.« Ferner behauptet er, daß durch den bisherigen Einfluß der Kirche auf die Schulen den Menschen der Mut des Denkens genommen worden sei: »Daß so vielen der Mut des Denkens fehlt, ist trotz der vorgeschriebenen ‚Denkübungen' die Schuld der Volksschule, welche lehrt, daß es ein Gebiet gebe, welchem man sich mit Denken nicht nahen dürfe, weil unsere Vernunft, die überhaupt als völlig unzureichend, wenn nicht gar als Blendwerk des Teufels dargestellt wird, uns auf ihm nur auf Abwege und an gefährliche Abgründe führe.«[2]) Einen andern Grund enthält folgende Stelle:[3]) »Die intensiv konfessionelle Färbung unserer Volksschule muß mit Notwendigkeit zur kirchlichen und staatlichen Untertanenschaft führen, denn die Hauptziele ihrer Erziehung sind Selbstentwürdigung, Unterwerfung und Verachtung des ‚irdischen Jammertals'. Eine Befreiung und Hebung der Volksschule würde also notwendig Selbstachtung, Rechtsbewußtsein und erkenntnisvolles Behagen an der irdischen Heimatsangehörigkeit im Volke wachrufen.« In zusammenfassender Weise bezeichnet Roßmäßler den Nachteil der »konfessionellen Fessel« der Volksschule dadurch, daß er behauptet, sie lasse das Volk nicht zu »innerem Frieden« kommen.[4]) Im Hinblick auf diese Nachteile stellt er die Forderung:[5]) »Das gesamte Unterrichtswesen muß mit

[1]) »Volksbild.«, S. 45. — [2]) A. a. O. S. 147. — [3]) A. a. O. S. 119. — [4]) A. a. O. S. 82. — [5]) »Aus d. Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 164, 165.

völligem Ausschluß der Beteiligung der Kirche Staatsangelegenheit sein, wobei Formen gefunden werden müssen, daß der Volksunterricht keine Untertanendressur werden kann, was namentlich auch in der Wahl der Lehrer durch die Schulgemeinde gewährleistet sein muß«, und »die öffentlichen Volksschulen für das eigentliche schulpflichtige Alter dürfen keine konfessionelle Färbung haben; der Religionsunterricht hat sich auf Sittenlehre zu beschränken. Die kirchlichen Unterscheidungslehren sind allein Gegenstand des Konfirmandenunterrichts.«

Als Idealschule nach dieser Hinsicht bezeichnet Roßmäßler die jüdische Schule, »in welcher aller und jeder Einfluß des Rabbiners aufs strengste ausgeschlossen ist«.[1]) Daher schickte er 1848 seine 4 Kinder, die er mit seiner Frau nach Frankfurt hatte nachkommen lassen, in die dortige jüdische Schule »Philanthropin«.

Wesentliche Unterrichtsgegenstände: Wie wir bereits gesehen haben, ist Roßmäßler ganz und gar nicht einverstanden mit der Zeitverteilung auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände. 20 Stunden im Dienste der religiösen Unterweisung und nur »höchstens« 6 Stunden zur Vorbereitung für die Aufgaben, die das praktische Leben stellt, geben kein befriedigendes Verhältnis. Daher fordert er Beschränkung des Religionsunterrichts und der im Dienste desselben stehenden Unterrichtsfächer zu Gunsten derjenigen, welche den Zögling in den Stand setzen sollen, sich erfolgreich an dem Wettbewerbe des praktischen Lebens zu beteiligen. Aber auch eine andere Gestalt sollte der Religionsunterricht bekommen. Er soll, wie wir ebenfalls bereits erfahren haben, sich auf Sittenlehre beschränken, konfessionslos sein. Wir können in diesem Punkte von Roßmäßler gar keine andere Meinung erwarten schon aus dem Grunde, weil er viel weniger auf die Erziehung des Individuums als vielmehr auf die des Volksganzen bedacht ist, ohne Rücksicht auf Standes- oder Religions-

---

[1]) »Mein Leben und Streben usw.«, S. 122. 123.

unterschiede zu nehmen; diese Meinung ist die notwendige Konsequenz seines fast ausschließlich sozial bestimmten Erziehungszweckes und seiner Neigung zum Materialismus.

Im Vordergrunde der für das praktische Leben vorbereitenden Unterrichtsfächer steht für Roßmäßler die Naturgeschichte. Er sagt:[1]) »Die wirtschaftlichen Folgen, welche eine gehobene Volksschule ergeben wird, beruhen auf einer besseren Ausrüstung namentlich der männlichen Jugend mit Kenntnissen und Mitteln, wodurch diese befähigt wird, die dem schaffenden Fleiße sich darbietenden Stoffe, Kräfte und Gesetze der Natur sich dienstbar zu machen und so den Ertrag der Arbeit nach Möglichkeit zu steigern. Dies ist namentlich durch Naturgeschichtsunterricht zu bewerkstelligen. Eine Geschichte der Gewerbe würde ergeben, daß wir die großen Fortschritte derselben fast ausschließlich den Natur- und mathematischen Wissenschaften verdanken.« In einem anderen Werke[2]) verbreitet er sich auf 37 Seiten über »die Bedeutung der Naturwissenschaft für die Schule«. Er hat sich ein nicht unwesentliches Verdienst dadurch erworben, daß er die Bedeutung der Naturwissenschaft in den Augen des Volkes ins rechte Licht zu setzen sich bestrebte[3]) und derselben eine ihrer Bedeutung entsprechende Stellung in der Volksschule erkämpfen half. Vor allem aber ist seine Bedeutung für die methodische Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts hervorzuheben. Im Abschnitt III werden wir noch näher darauf einzugehen haben.

Daß Roßmäßler das Lesen nicht nur in den Dienst des Religionsunterrichts, wie dies beispielsweise in der angeführten hessischen Schulordnung geschah, gestellt, sondern mindestens in demselben Maße der Erreichung praktischer Lebensziele nutzbar gemacht wissen wollte, läßt sich ohne weiteres aus seiner Ansicht über die Aufgabe der Volksschule folgern. Dieselbe praktische Bedeutung ist

---

[1]) »Volksbildung«, S. 130. — [2]) »Der naturgeschichtl. Unterr.«.
[3]) Vgl. »Aus der Heimat. Ein naturwissenschaftl. Volksblatt«.

natürlich auch dem Rechnen, dem Schönschreiben und der Übung des schriftlichen Gedankenausdrucks beizulegen.

Hervorzuheben ist auch, welch hohe Bedeutung Roßmäßler dem Schulturnen beimißt. Er verlangt:[1] »Die körperliche Kräftigung der Schuljugend (Turnen) muß ein verpflichtender Teil der Jugenderziehung sein.« Er führt »die Weichlichkeit und Schwäche und infolge davon die Blasiertheit vor allem der vornehmen Jugend« auf das »unnatürliche Mißverhältnis zwischen geistiger und leiblicher Bildung und Erziehung« derselben zurück.[2] Daher mahnt er auch an anderer Stelle[3] in Bezug auf das Turnen: »Möchten in allen deutschen Gemeinden die Schulvorstände endlich einmal an ihre Pflicht denken! Möchten sie dabei von zwei Gedanken begeistert werden, von dem Gedanken an das leibliche Wohl der Jugend und von dem Gedanken an die Wehrhaftigkeit unseres Volkes!«

C. Erweiterung der Volksbildung vor und nach dem schulpflichtigen Alter.

Vor der gesetzlichen Schulzeit:

Erziehung durch die Familie: Um den Bildungsstand des Volkes nach Möglichkeit zu heben, ist es notwendig, daß der Schule noch andere Bildungsfaktoren zu Hilfe kommen, daß durch Familienerziehung, durch Kindergärten und Bewahranstalten der Schule vorgearbeitet wird und daß nach der Entlassung der Zöglinge aus derselben anderweite Fortbildung einsetzt. Hören wir zunächst, welche Bedeutung Roßmäßler der Mitwirkung der Familie bei der Volkserziehung beimißt. Er sagt:[4] »Bei der Überfüllung unserer Schulklassen — bei der Mangelhaftigkeit unserer Lehrmittel — bei der größtenteils jämmerlichen Besoldung unserer Volkslehrer — bei der meist noch sehr unzureichenden Ausrüstung der Lehrer durch

[1]) Heimat, 1860, No. 10.
[2]) »Volksbildung«, S. 123. — [3]) A. a. O. S. 126.
[4]) Heimat, 1865, S. 371. (Zur 15. allgem. deutsch. Lehrervers.)



die Seminarien — bei der Beugung der Lehrer unter die Oberherrschaft der Priester ist die Mithilfe der Familie zur Erreichung des Schulzweckes dringend geboten, soll anders der Bildungsstand unseres Volkes ein gehobener werden.« »Die in Liebe und gemeinsamem Streben verbundene Familie« gilt ihm »als die Blüte menschlichen Seins, als der Kreis, in dessen Mittelpunkt die Zaubermacht ruht, welche verwandte Glieder zum einigen Leibe zusammenhält und das vom Leben der Außenwelt Angezogene wieder in sich zurückzieht, als der wahre Mikrokosmos gegenüber dem Makrokosmos des Erdballs, welcher ebenfalls nichts entrinnen läßt, was er als sein mit dem Mantel seiner Liebe, der Atmosphäre, umhüllt«,[1]) als »unantastbares Heiligtum«.[2])

Kindergärten und Bewahranstalten:[3]) Kindern, die aus dem oder jenem Grunde der Segnungen des Familienlebens nicht teilhaftig werden können, muß auf irgend eine Weise Ersatz dafür geschaffen werden. In diesem Zusammenhange kommt Roßmäßler an verschiedenen Stellen auf die Kindergärten und Bewahranstalten und auf die Waisenhäuser zu sprechen. Er fordert »für Kinder der ärmeren Volksklassen Volkskindergärten und Bewahranstalten, die unter der Verwaltung der Gemeinde stehen«.[4]) An anderer Stelle sagt er,[5]) es sei »wahrhaftig endlich an der Zeit, daß unsere tiefen Denker die Tiefe des Kindergartengedankens nicht länger übersehen und ihn für etwas mehr halten als für einen Notbehelf, kleine Kinder von Ungezogenheiten abzuhalten und sie zu faulen oder zu beschäftigten Müttern abzunehmen«. Die unberechenbar große Bedeutung der Kindergärten liege darin, daß sie die Kinderwelt ausdrücklich bei dem Verkehr mit der Natur leiten wollen, damit zwischen

[1]) »Geschichte der Erde«: Widmung a. d. häuslichen Herd.
[2]) »Volksbildung«, S. 113.
[3]) Diese beiden Namen bedeuten für R. dieselbe Sache.
[4]) »Aus der Arbeiterwelt«. Heimat, 1865, S. 165.
[5]) »Der naturgeschichtliche Unterricht usw.«, S. 43.

beiden eine so innige Beziehung aufgerichtet werde, welche später durch das berufsmäßige Lernen nicht wieder zerrissen werden kann; denn es sei namentlich der geringe Verkehr mit der Natur, wodurch wir an ungeübten Sinnen und an Schwerfälligkeit im Auffassen leiden. Einen anderweiten Nutzen des Kindergartens erblickt Roßmäßler in der »Handfertigkeit, welche die Kinder durch die mancherlei Kindergartenbeschäftigungen gewinnen«.[1]) Man wird bei diesem Gedanken, wie so oft bei der Beschäftigung mit Roßmäßler, sowohl an *Pestalozzis* und *Fröbels* Ideen, als auch an pädagogische Strömungen der neuesten Zeit erinnert.

Charakteristisch für Roßmäßler ist, daß er den Stoff für die Kindergartenbeschäftigungen und die Kindergartenverschen lediglich aus der Natur genommen wissen will. Er versucht sich selbst im Dichten solcher Verschen. Wir lassen dieselben der Originalität wegen hier folgen:

1. Der stach'lige Roggen kommt doch ganz vorn,
   Denn er gibt uns zum täglichen Brote das Korn.
2. Der Weizen, der spreizt sich, als wär' er noch besser;
   Er hält uns wahrscheinlich für Kuchenesser.
3. Die schlanke Gerste mag immer nicken;
   Ihr Bier würde sich für uns doch nicht schicken.
4. Der flatt'rige Hafer gehört dem Gaule;
   Denn der hat starke Zähne im Maule.[2])

Diese Verschen unterscheiden sich dadurch, daß sie den Kindern in leichter Weise den charakteristischen Bau und Gesamteindruck der Pflanzen und ihre hauptsächlichste Verwendung einprägen, wesentlich zu ihrem Vorteil von anderen sehr oft völlig sinnlosen Kindergartenverschen.

Ferner ist hervorzuheben, daß Roßmäßler auch bezüglich seiner Ansicht über den nachteiligen Einfluß des zu stark betonten religiösen Elements für die Volksbildung konsequent bleibt, wenn er verlangt,[3]) »daß vor allem

---

[1]) A. a. O. S. 132. — [2]) A. a. O. S. 128.
[3]) »Volksbildung«, S. 79.

aus der Bewahranstalt die das Kindergemüt eindämmernde Frömmelei fernzuhalten« sei.[1])

Endlich sei noch erwähnt, daß Roßmäßler den Übergang aus dem Kindergarten in die Schule weiter hinausgeschoben wissen möchte; denn es sei »gegen die Natur, Kinder von sechs Jahren in stundenlanger sitzender Haltung ausschließlich geistig zu betätigen, wenn auch immerhin bloß durch Anschauungsunterricht«; es sei ein Hohn gegen die Kindesnatur, sie in die Schulstube zu sperren und ihr aus der reichen Natur einen Blumenstrauß hereinzuholen, um an diesem den Schmerz empfinden zu lehren, nicht selbst draußen sein zu können, wo die Blumen gepflückt worden sind und wo doch noch weit mehr zu sehen ist als an dem hereingeholten Sträußchen.[2])

Waisenhäuser: An den Waisenhäusern übt Roßmäßler scharfe Kritik:[3]) »Wenn man mit Naturnotwendigkeit einen großen Wert auf die Familienerziehung legen muß, so kann man auch nicht anders, als sich gegen die Waisenhäuser erklären, in denen diese wegfallen muß. Es ist nicht nur eine unnötige, sondern auch eine vielleicht lieblos zu nennende Exemption der Waisenkinder aus der übrigen Kinderwelt, wenn sie uniformiert soldatenmäßig durch die Straßen zum abgesonderten Spaziergange ins Freie geführt werden und so unwillkürlich das Mißbehagen des machtlosen Mitleids in den Vorübergehenden erwecken, was dadurch schwerlich aufgewogen wird, daß sich ein solcher einmal ein Kind aus der vorübergehenden Schar ausliest und an Kindesstatt annimmt. Dies kann auch ohne diese Paraden geschehen. Es ist nicht zu verkennen, daß die Unterbringung armer Waisen in bürgerlichen Familien auf öffentliche Kosten ihre großen Schwierigkeiten hat, aber immerhin müßte es das Ziel sein, welchem nachzustreben ist. Sollen Waisenhäuser bestehen und sind sie wirklich nicht zu entbehren, so wird es doch

---

[1]) Man vergleiche dazu die Tatsache, daß in Preußen die Kindergärten von 1851—1860 als sozialistisch und atheistisch verboten waren.

[2]) »Der naturgesch. Unterr.« S. 42. — [3]) »Volksbild.«, S. 70. 71.

wohl keine Unmöglichkeit sein, ihre Insassen nicht ganz von der übrigen Kinderwelt abzuschließen.«

Nach der Entlassung aus der Schule:

Wissenschaftliche Vorträge für das Volk: Besonderes Gewicht legt Roßmäßler auf die Fortbildung des Volkes nach der Entlassung aus der Schule. Er spricht von Fortbildungsschulen im weitesten Sinne und denkt dabei vor allem an Popularisierung der Wissenschaften, besonders der Naturwissenschaft. Im Jahre 1852 ruft er den in Wiesbaden versammelten Naturforschern und Ärzten zu:[1]) »Sie sehen sich hier in dieser letzten öffentlichen Sitzung umringt von dem Volke. Lassen Sie sich dies eine Mahnung sein. Wenn Sie jetzt von hier in Ihre Heimat zurückkehren, so nehmen Sie einen Entschluß mit: treten Sie daheim hinaus unter das Volk, vereinigen Sie einige gleichstrebende Arbeitsgenossen um sich, bilden Sie naturwissenschaftliche Lokalvereine und gründen Sie für dieselben Vereinssammlungen. Glauben Sie, meine Herren, das Volk wird dereinst streng zu Gericht sitzen über diejenigen, welche in arger Verkennung die Wissenschaft nur als ihr Eigentum betrachten und behandeln, während doch die Menschheit, das Volk, der Eigner ist, Sie aber nur die Verwalter sind, verpflichtet, jenem den Ertrag ihrer Verwaltung abzuliefern.« Trotz dieser Mahnung muß er 1860 klagen, daß »die berufsmäßigen Naturforscher von den Ergebnissen ihres Forschens dem Volke wenig zu gute kommen lassen, wenn auch zum Glück nur wenig sein mögen, welche das sogenannte Popularisieren ihrer Wissenschaft für eine Entheiligung halten«.[2]) Eine würdige Ausnahme hiervon macht für ihn außer wenigen anderen *Alexander von Humboldt*, »das Vorbild aller in der Anerkennung des Volksrechtes auf naturgeschichtliche Bildung«.[3])

[1]) »Mein Leben und Streben«, S. 165.
[2]) »Der naturgeschichtliche Unterricht«, S. 26.
[3]) A. a. O. S. 27.

Roßmäßler ist selbst, wie wir bereits früher zu erwähnen Gelegenheit hatten, von Stadt zu Stadt gezogen und hat naturwissenschaftliche Vorträge gehalten. Er berichtet darüber:[1] »Sehr bald hatte ich die strenge Professorenscheu abgelegt; denn man nahm schnell und mit mir unendlich wohltuender Vertraulichkeit den wandernden Naturforscher auf.«

Volksliteratur: Wo Roßmäßler nicht durch persönliches Auftreten bei Vorträgen zur naturwissenschaftlichen Volksbildung beitragen konnte, da mußten seine naturwissenschaftlichen Volksschriften eintreten, die alle den Zweck verfolgten, »auf die heimische Naturanmut hinzuweisen«.[2] Damit auch im Unbemittelten der Drang nach Weiterbildung durch das Lesen guter Bücher gestillt werden könne, wünscht Roßmäßler die Beschaffung einer möglichst billigen Volksliteratur. Daher stellt er auf dem Abgeordnetentage zu Frankfurt am Main im August 1863 den Antrag auf »Bestellung eines Ausschusses zur Beratung der Mittel und Wege zur Beschaffung einer möglichst billigen Volksliteratur, welche geeignet ist, den wissenschaftlichen und gewerblichen, den religiösen und den politischen Fortschritt des Volkes zu fördern«.[3]

Naturhistorische Sammlungen: Ebenso verspricht sich Roßmäßler sehr viel für die Volksbildung durch die Begründung naturhistorischer Sammlungen. Am 2. Januar 1859 forderte er im Leipziger Tageblatt Leipzig und seine Behörden auf, ein »Landesmuseum für vaterländische Naturgeschichte und Industrie« zu gründen. Über den Erfolg seines Aufrufes berichtet er:[4] »Beide städtischen Vertretungen, Stadtrat und Stadtverordnete, gingen mit gleicher Bereitwilligkeit auf meinen Antrag ein. Letztere wählten einen begutachtenden Ausschuß, mit welchem ich bereits einige Sitzungen hatte. Da nahte die italienische Kriegsgefahr. Die Sache wurde vertagt und — ist es bis

[1]) Populäre Vorlesungen, Bd. I, Vorwort.

[2]) »Mein Leben und Streben«, S. 192. — [3]) A. a. O. S. 410, 411.

[4]) »Volksbildung«, S. 98.

heute. Wenn man nicht immer mit der Treiberpeitsche hinter humanistischen Plänen stehen bleibt, so gehen auch die anerkanntesten oft in Luft auf.«

Ähnlichen Erwägungen entsprang schon im Jahre 1856 sein Aufsatz »Der See im Glase«[1]) und 1857 sein Buch »Das Süßwasseraquarium«, worin er den Leuten, um ihnen das Studium der Natur bequem und angenehm zu machen, das Anlegen von Süßwasseraquarien empfiehlt.

Volkshallen: Die Aufstellung von Volksbibliotheken, die Einrichtung naturhistorischer Sammlungen und andere ähnliche gemeinnützige Bestrebungen scheitern aber, wie Roßmäßler beobachtet zu haben glaubt, häufig an Platzmangel. Daher fordert er, daß die großen Städte daran denken, sich des geistigen Bedürfnisses ihrer Bürger anzunehmen, indem sie Gebäude errichten, für die er in Ermangelung eines vielleicht bezeichnenderen Namens den Namen Volkshallen vorschlägt. Eine solche Volkshalle würde

1. Volksversammlungen,
2. Bürgerversammlungen zur Beratung gemeindlicher Fragen,
3. Arbeiterversammlungen,
4. Versammlungen der Arbeitervereine,
5. öffentlichen gemeinnützigen Vorlesungen,
6. allgemeinen Männergesangsaufführungen,
7. öffentlichen belehrenden Schaugebungen (wie z. B. den physikalischen von Fin, den optischen von Hasert),
8. öffentlichen Sitzungen von gewerblichen und polytechnischen Vereinen,
9. Lehrstunden des Fortbildungsunterrichts für Erwachsene,
10. der Aufstellung eines Landesmuseums,
11. der Auslegung von Zeit- und Flugschriften und der Aufstellung einer Volksbibliothek

zu dienen haben.

[1]) Gartenlaube, 1856, No. 19.

Roßmäßler glaubt sich zu dieser Forderung von Volkshallen berechtigt angesichts des Umstandes, daß »Theater und Museen, Kasernen und Marställe, Zellengefängnisse und Kirchen alljährlich in verschwenderischer Pracht emporsteigen, während das Volk sich in beschränkte Räume ducken und drängen muß, wenn es zur Beratung seiner Angelegenheiten, zur geistigen Pflege des gewerblichen Fortschrittes und zur Hebung seiner allgemeinen Bildung zusammengerufen wird«.[1])

Humboldtvereine: Es ist noch zu erwähnen, daß Roßmäßler auch durch die Gründung der Humboldtvereine zur Verbreitung von Volksbildung beizutragen sich bemühte. Kurz nach *Humboldts* Tode veröffentlichte er in seiner Zeitschrift »Aus der Heimat« [2]) den Aufruf: »Der 14. September 1859 sei der Tag, an welchem überall in Deutschland, wohin die Stimme von ‚Aus der Heimat' dringt, Humboldtvereine als Gedächtnisfeier unseres großen Landsmannes ihren Stiftungstag feiern.« Dieser Aufruf hatte zunächst in Schlesien gezündet, und am 14. September fand auf der Gröditzburg zwischen Bunzlau und Löwenberg das erste allgemeine deutsche Humboldtfest und die Gründung des ersten Humboldtvereins statt. Der Zweck des Vereins war, die Pflege der Naturwissenschaft in *Humboldts* Geiste mittelbar und unmittelbar zu fördern, dieselbe immer mehr zu einem Gemeingute des Volkes machen zu helfen und dadurch das fruchtbringende Gedächtnis *Humboldts* im deutschen Volke wach zu erhalten. Die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes sollten öffentliche Vorträge und Besprechungen sowie Vorzeigung und Ausstellung naturwissenschaftlicher Gegenstände und Unterrichtsmittel sein.[3]) Die Hoffnungen Roßmäßlers, die er auf die Humboldtvereine gesetzt hatte, wurden getäuscht. *Karl Russ*, der Biograph Roßmäßlers, drückt sein Bedauern darüber aus, indem er sagt: »Anstatt zu

---

[1]) »Volksbildung«, S. 108.

[2]) Heimat, 1859, No. 27: Humboldtvereine.

[3]) Satzungen des Humboldtvereins.

Herden für die naturwissenschaftliche Volksbildung und Volksaufklärung überhaupt zu werden, wie es der Volksfreund Roßmäßler so glühend ersehnte, anstatt zu einem Centralpunkte sich zu vereinigen, dessen Geistesflammen der ganzen Menschheit eine Fülle des Lichts und der Wahrheit spendeten, sind die Humboldtvereine nach kurzer Frist des Emporflackerns in kleinen Kreisen fast sämtlich still erloschen. Nur in Schlesien bestehen noch einige dieser Vereinigungen, die in demselben Geiste, aber in beschränktem Raume dasselbe Ziel verfolgen.« Wir können dem hinzufügen, daß noch heute in der sächsischen Lausitz Humboldtvereine für naturwissenschaftliche Volksbildung Sorge tragen.

Ausbildung und Fortbildung speziell des weiblichen Geschlechts: Im Anschluß an die Forderung von Fortbildungsgelegenheiten allgemeinster Art haben wir noch Roßmäßlers Sorge für die Ausbildung und Fortbildung speziell des weiblichen Geschlechts hervorzuheben. Er schreibt: »Die Stellung der Frau zum bürgerlichen Erwerb und die Vorkehrungen für eine angemessene Gestaltung und Begründung dieser Stellung sind gegenwärtig so dürftig, daß man hier beinahe alles vermißt.« [1]) »Deutet es nicht auf ein folgenschweres Gebrechen in der Erziehung und Ausrüstung der Frauen, daß deren so viele in gräßlicher Hilflosigkeit dastehen, wenn ihnen und ihren Kindern der Ernährer stirbt? Müßte nicht bei unserer gegenwärtigen Erziehung der Frau auf das Grab eines jeden jung gestorbenen Familienvaters der Denkzettel geschrieben werden: dieser Mensch hat sich unterstanden, früher zu sterben, als er seinen Hinterlassenen ein Vermögen gesammelt oder sie bis zur Erwerbsfähigkeit großgezogen hatte, obschon er wissen mußte, daß seine Frau hilflos sein würde.« [2]) »Man braucht noch lange nicht an die die Rechte und Pflichten der Weiblichkeit mißachtende, ja die Grenzen derselben nieder-

[1]) »Volksbildung«, S. 111.
[2]) Aus der Heimat, 1865, S. 70.

tretende Frauenemanzipation mancher Blaustrümpfe zu denken, um dennoch die volle Berechtigung und Verpflichtung zu haben, für die Frau eine andere Ausrüstung für das Leben zu fordern, als sie gegenwärtig ist. Die nicht verstandene Emanzipation hat es verschuldet, daß für eine notwendige noch so wenig geschehen ist, wobei man das Wort in dem Sinne der Befreiung aus der hilflosen Unselbständigkeit und Erwerbsunfähigkeit, welche heute das weibliche Geschlecht niederhält, auffassen muß.« [1])

Nach kargen Andeutungen, ohne eine Lösung dieser »großen Frage« versucht zu haben, verläßt er dieselbe. Nur einer »flehentlichen Bitte an diejenigen, welche sich vielleicht anschicken, der Frauennot Abhilfe zu schaffen«, gewährt er noch Raum, einer Bitte, welche ihm »die Angst vor verkehrtem Sozialismus« abnötigt, der Bitte: »Tastet das Heiligtum der Familie nicht an!« [2])

So kommen wir auf anderem Wege auf das zurück, was uns bereits am Anfange dieses Abschnittes beschäftigte: Roßmäßlers Wertschätzung der Familie.

---

[1]) »Volksbildung«, S. 112. — [2]) A. a. O. S. 113.

III.

Roßmäßlers pädagogische Bedeutung.

Wenn wir Roßmäßlers pädagogische Bedeutung recht würdigen wollen, müssen wir uns noch einmal vergegenwärtigen, welchem Zeitabschnitte in der Geschichte der Pädagogik seine Wirksamkeit galt. Eine in erster Linie pädagogisch zu beurteilende Tat ist sicherlich seine Parlamentsarbeit im Dienste der Volksschule und des Volksschullehrerstandes. Von dem denkwürdigen Jahre 1848 an datiert vor allem seine Unzufriedenheit mit den Maßnahmen, die der Staat zur Bildung des Volkes traf. Sein fortwährendes Kämpfen für die Volksschule richtete sich in letzter Beziehung gegen die Reaktion nach 1848, welche sich beispielsweise in den bekannten drei preußischen Regulativen vom Jahre 1854 ausspricht. Er war bestrebt, dem Volke aufzuhelfen und es durch Förderung der intellektuellen Ausbildung zu größerer politischer Freiheit geschickt zu machen. Aber die Art und Weise, wie er dieses Ziel zu erreichen glaubte, ist keineswegs einwandsfrei. Er überschätzt wie sein Gewährsmann *Buckle* die Bedeutung der Reflexion und ist befangen in dem Glauben, daß schon und allein durch richtige Erkenntnis Sittlichkeit und Glückseligkeit bedingt sei, einem Glauben, den die Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts gezeitigt hat und der wiederum mit der Sozialdemokratie unserer Tage aufs innigste verknüpft ist. Zwar hat der Intellektualismus eine ganze Reihe von Vorzügen, indem er den subjektiven Einflüssen des einzelnen durch seine Objektivität ein wohltätiges Gegengewicht schafft

und uns vom Autoritätsglauben erlöst, weil wir durch ihn in die Lage kommen, unserem eigenen Denken zu folgen und aus uns selbst zu schöpfen; aber er trägt nicht minder charakteristischen Seiten des menschlichen Wesens zu wenig oder gar keine Rechnung. Das als höchste Steigerung des Bewußtseins auftretende Erkennen läßt das Gefühlsmäßige, das mehr Unbewußte am Menschen, nicht zu seinem Rechte kommen, indem es alles rationalisiert. Dazu kommt, daß Roßmäßlers Intellektualismus noch in anderer Weise einseitig ist, indem er fast nur Erkenntnis der Natur bedeutet.

Entschiedene Verdienste hat sich Roßmäßler dadurch erworben, daß er zu einer Zeit, in der die berechtigten Forderungen der Volksschullehrer auf bessere und erweiterte Bildung vom Staate abgewiesen worden waren, zu einer Zeit, in der die Lehrerbildung auf Gnade und Ungnade den Händen der Landgeistlichen übergeben werden sollte, sich des Volksschullehrerstandes annahm, ihn vertrat gegen ungerechte Maßnahmen von seiten der Regierungen und der Gemeinden, seine Bildung durch zweckmäßige naturwissenschaftliche Anregungen erweiterte und vertiefte und ihn begeisterte für seine hohe Aufgabe. In seinem Bestreben, den Lehrerstand zu heben, ist er sicherlich nicht zu weit gegangen, obgleich wir auch hier sagen müssen, daß er in allzugroßer Vertrauensseligkeit zuviel erwartete von einer Umgestaltung der Lehrerbildung, die sich nur dadurch kennzeichnen sollte, daß sie eine »Umkehr von der übernatürlichen Weltanschauung zur natürlichen« bedeutete. Indem er die Religion aus dem Schulunterrichte verweist und nur dem bloßen Moralunterrichte einen Raum gewährt, nimmt er einseitig Partei in dem Kampfe zweier großer Weltanschauungen, von denen die eine sich auf die heiligen Kräfte des Gefühls und hingebenden Glaubens stützt, während die andere dem blendend hellen Lichte der Vernunft mit frohem Zutrauen folgt, einem Kampfe, der die ganze Menschheitsgeschichte durchzieht.

Wenn Roßmäßler die Familie als wichtigen Erziehungsfaktor anerkennt, so befindet er sich in Gegensatz zu einer Pädagogik, welche die Erziehung dem Schoße der Familie entrücken und dem Staate, der Gesellschaft in die Hand geben will. In diesem Punkte verdient er Anerkennung. Das Gefühlsleben des Menschen würde verarmen, wenn er schon in frühester Jugend herausgerissen würde aus jener Gemeinschaft, in der Liebe und Treue, selbstlose Hingebung und Anhänglichkeit, also Gefühle innigster Art, die größte Rolle spielen. Besonders bemerkenswert ist es, daß Roßmäßlers Intellektualismus, der dauernd die Gefahr der Rationalisierung des Menschen in sich birgt, in wohltuender Weise ergänzt wird durch die Anerkennung und Wertschätzung der heiligen Gefühle, die nur aus einem innigen Familienleben hervorgehen und der eben erwähnten Rationalisierung ein wirksames Gegengewicht geben.

An dieser Stelle auch noch ein Wort über eine Folgeerscheinung von Roßmäßlers Intellektualismus, nämlich über das Bestreben der Popularisierung der Wissenschaft. Wenn man auch zugeben muß, daß der Zweck dieses Bestrebens unanfechtbar ist, so darf man doch andererseits die Gefahr nicht verkennen, die in diesem Bestreben liegt. Roßmäßler hat dafür keine Augen und kennt daher auch keine Grenzen. Und das gereicht ihm zum Vorwurf. Er hätte sich mindestens bewußt machen müssen, daß gerade die Popularisierung der Wissenschaften zu einer Halbbildung führt, die in Selbstüberhebung ausartet und die Forscherarbeit der geistig Führenden im Volke gering zu schätzen geneigt ist und die schließlich, weil sie Hypothesen nicht von Axiomen unterscheidet, Konsequenzen zieht, welche der Wissenschaft schaden.

Hatten wir bis jetzt Veranlassung, an Roßmäßler zu tadeln, daß er nicht immer recht maßvoll zu Werke ging, sondern sich häufig in Extremen bewegte, die starker Einschränkung bedürfen, so können wir doch auch konstatieren, daß er sich ein Verdienst erworben hat, welches

ungeteilte Anerkennung findet und welches schließlich den einzigen Grund dafür bildet, daß er in einer oder der andern Geschichte der Pädagogik einmal flüchtig genannt wird: es ist das Verdienst, welches er sich um die gleichberechtigte Einführung und unterrichtliche Ausgestaltung der Naturwissenschaften sowohl auf den Gymnasien, als auch in den Volksschulen erworben hat.

Wie Roßmäßler dazu kam, ein gewichtiges Wort bei der 1846 bevorstehenden Revision und Organisation des Lehrplans für die Gelehrtenschulen Sachsens mitzureden, mag aus folgendem hervorgehen. Die Königl. Sächsische Staatsregierung hatte bereits dem Landtage von 1833—34 unterm 22. März 1834 einen »Gesetzentwurf über die Organisation der Gelehrtenschulen« (Landtagsakten, Bd. I. 3. S. 502 ff.) vorgelegt, welcher in § 8 die Bestimmung enthielt, daß jedes Gymnasium eine Bibliothek, mathematische und physikalische Apparate, geographische, geschichtliche, antiquarische und naturhistorische Sammlungen usw. besitzen und zu deren Unterhaltung eine jährliche Summe erhalten sollte, eine Bestimmung, welche beweist, daß die Regierung wohl geneigt war, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte auf den Gymnasien — und nur darauf kommt es uns jetzt an — eine ihm gebührende Stellung zu gewähren. Gegen die Aufnahme der Naturgeschichte (Mineralogie, Botanik, Zoologie) sprach sich der Leipziger Superintendent Dr. *Grossmann* teils durch Überreichung eines Separat-Votums am 13. Juli 1834, teils durch ebenso leidenschaftliche Reden in der Kammer selbst aus. Die Folge davon war, daß die Staatsregierung in der nächstfolgenden Sitzung erklärte, daß sie den Gesetzentwurf zurückziehe.[1])

Zwölf Jahre später, zu Anfang des Monats November 1846, wendete sich das Königl. Sächs. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts an die naturwissen-

---

[1]) *Reichenbach* und *Richter*, »Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien«.

schaftlichen Gesellschaften zu Dresden,[1]) sowie an die philosophische Fakultät zu Leipzig und an einige in- und ausländische Naturforscher und teilte denselben einen lithographierten Aufsatz »über den Unterricht in den Naturwissenschaften auf Gelehrtenschulen« zur Beratung und Begutachtung mit, um diesen Gegenstand später durch eine am 14. Dezember »im Ministerio« abzuhaltende Versammlung von Sachverständigen zur mündlichen Beratung zu bringen und das Ergebnis bei der bevorstehenden Revision und Organisation des Lehrplans für die Gelehrtenschulen in Benutzung zu ziehen.

Zu denjenigen Männern, welche Gutachten zu der vom Ministerium zur Diskussion gestellten Frage abgaben, gehört auch Roßmäßler. Abgehalten, an den Verhandlungen der Isis teilzunehmen, trug er sein Votum[2]) am 30. November 1846 im Dresdener Gymnasialverein vor. In demselben setzte er auseinander, daß er es den Gymnasien nicht verdenken könne, wenn sie sich sträuben gegen die Naturwissenschaften in der »systematisch-technologischen« Form, welche nicht den Geist und das Herz, sondern bloß die Sorge für den eigenen leiblichen Vorteil in Anspruch nimmt, also nimmermehr im stande ist, wahre Bildung zu fördern. Die Naturwissenschaft habe aber neben der realistischen auch ihre humanistische Seite, und diese letztere gehöre auf das Gymnasium. Sie sei im Gegensatze zu der systematisch-technologischen Form »wahre Naturgeschichte, d. h. die Geschichte, wie sich das organische Leben auf unserer Erdoberfläche aus rohen Anfängen zu seiner jetzigen tausendgestaltigen Mannigfaltigkeit herausgebildet hat, die Geschichte der dabei nach-

---

[1]) Es waren deren drei: Gesellschaft für Natur und Heilkunde, gegründet 1818; Isis, Gesellschaft für spezielle, besonders vaterländische Naturgeschichte, gegründet 1834; Naturwissenschaftliche Gesellschaft, gegründet 1844.

[2]) »In welcher Form und in welchem Umfange sollen die Naturwissenschaften auf den Gymnasien als gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand eingeführt werden?«

einander auf- und hinzugetretenen Bildungserscheinungen und Wirkungen der ewigen Naturgesetze, der Geschichte, welche zuletzt in der chaotischen Vielfältigkeit Einheit und ordnungsvollen Zusammenhang erkennen läßt«.

Ganz ähnliche Gedanken über den Bildungswert der Naturwissenschaften entwickelt Roßmäßler in seinem 1847 erschienenen Werkchen »Der Gymnasialaktus im Freien«. Vier junge Männer, den vier Fakultäten angehörend, suchen in einer dramatischen Szene ihrem ehemaligen Gymnasialdirektor deutlich zu machen, daß sie alle vier in ihrem Amte den Mangel an naturwissenschaftlichem Wissen oft zu beklagen haben. Der Rektor versteht sich zuletzt dazu, die Zulässigkeit der Naturwissenschaften auf dem Gymnasium in seinem nächsten Schulprogramm in Erwägung ziehen zu wollen.

Wenden wir uns nun zu Roßmäßlers Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule. Er hat dieselbe begründet durch sein Werkchen »Der naturwissenschaftliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben«. In dieser Schrift zeigt er, daß die Naturbeschreibung, in welcher Form sich der naturwissenschaftliche Unterricht in den Volksschulen seiner Zeit im günstigsten Falle zeigte, eine Reihe von Nachteilen hat: Bloße Naturbeschreibung läßt den Gedanken, daß die Erde ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus ist, der ebenso wie ein tierischer oder pflanzlicher Organismus seine Wandlungen durchläuft, nicht zum lebendigen, klaren Bewußtsein kommen; durch sie wird der Aberglaube und der Wunderglaube bestärkt; sie erzieht, da sie nur auf die Außenseite achtet, recht eigentlich zu einer oberflächlichen Kenntnis; sie läßt die Menschen keine klare Weltanschauung gewinnen. Daher verlangt er an Stelle der Naturbeschreibung Naturgeschichte, welche die Natur auffaßt als »ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze«, den Menschen zum »freudigen Bewußtsein der irdischen Heimatsangehörigkeit« führt, »in ihm ein für

sein ganzes Leben nachhaltiges Bedürfnis und Verständnis für einen freudvollen Verkehr mit der Natur begründet« und »ihn an seiner heimischen Naturanmut Geschmack finden läßt«.

Auf etwa 60 Seiten verbreitet sich Roßmäßler im 2. Teile seiner Schrift über die Lehrmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts. Es würde zu weit führen, hier des näheren darauf einzugehen. Die Bemerkung, daß er diesem Teile den meisten Platz einräumt, und ein Beispiel[1]) mögen genügen, um zu zeigen, daß er außerordentlich viel Gewicht auf die Veranschaulichung im Unterrichte legt. Man darf wohl behaupten, daß die Lehrmittelfrage in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Unterricht nie wieder eine derartig eingehende und erschöpfende Behandlung erfahren hat wie durch Roßmäßler.

Was den Lehrgang betrifft, den er für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule entwirft,

---

[1]) Da es »schämenswert« ist, die Bäume des Waldes nicht unterscheiden zu können, verlangt Roßmäßler als »unentbehrliche botanische Lehrmittel« folgende:

1. ein kleines forstbotanisches Herbarium. Auf starkem, eine Quadratelle großem Kartenpapier aufgeklebt, muß es von jedem Baum und Strauch enthalten:
   - a) einen Zweig im blattlosen Zustande mit gut ausgebildeten Knospen,
   - b) einen blühenden Zweig, wenn der Baum vor den Blättern blüht (Esche, Ulme),
   - c) einen Zweig im belaubten Zustande,
   - d) einen fruchttragenden Zweig (wenn dies möglich),
   - e) Frucht und Samen nebeneinander,
   - f) einen keimenden Samen,
   - g) ein Keimpflänzchen,
   - h) eine Saatpflanze noch mit den ersten Blättern (bei Ulmen und Eschen wichtig),
   - i) einen belaubten Zweig von Stockausschlag oder Wurzelbrut,
   - k) ein fingerdickes Zweigstück mit schrägem Abschnitt, um die Beschaffenheit des Markes sichtbar zu machen,
   - l) häufig vorkommende patholog. Gebilde (Donnerbusch, Gallen);
2. eine forstliche Samensammlung;
3. eine Holzsammlung.

so können wir uns über denselben nicht zustimmend äußern. Wenn er glaubt, mit achtjährigen Kindern in erfolgreicher Weise über die »Erde als Himmelskörper und Glied des Sonnensystems, über Zahl, Bewegung, Größen- und Dichtigkeitsverhältnisse der Planeten« reden zu können, anstatt mit der Beobachtung und Besprechung der Einzelwesen zu beginnen und erst dann vom Besonderen zum Allgemeinen und somit vom Leichteren zum Schweren fortzuschreiten, so befindet er sich in einem schweren Irrtum. An der praktischen Undurchführbarkeit dieses Lehrplans mag es liegen, daß mit demselben bald auch die brauchbaren und fruchtbringenden Gedanken Roßmäßlers vergessen wurden und in den sechziger und siebziger Jahren nichts geschah zu der von ihm geforderten Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Trotz unserer scharfen Kritik bezüglich des Lehrplans können wir uns dem Urteil *Helms*[1]) anschließen und behaupten, daß die theoretischen Erörterungen über Ziel und Art oder Auffassung des naturgeschichtlichen Unterrichts seit Roßmäßler nichts wesentlich Neues zu Tage gefördert haben. Und wenn *Lüben* im 13. Bande des »pädagogischen Jahresberichts« (1861) in seiner Polemik gegen Roßmäßler behauptet, daß »in guten Schulen bereits vor 25 bis 30 Jahren« der naturgeschichtliche Unterricht von einem Geiste beseelt gewesen sei, wie ihn dieser wünscht, so beruht dies wohl auf einer Täuschung; wenigstens würden *Lübens* »Anweisungen« und »Leitfäden« einen schlechten Beweis dafür abgeben.[2]) Übrigens macht *Lüben* Roßmäßlers Betonen »des freudigen Bewußtseins der irdischen Heimatsangehörigkeit« starke Skrupel, weil es einer schlimmen Mißdeutung fähig sei.[3]) In ähnlicher Weise wie *Helm* bekennt *Friedrich Junge*, der

[1]) *Helm*, »Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts«. In *Kehrs* »Geschichte der Methodik«.

[2]) *Kießling* und *Pfalz*, »Alte und neue Methoden«, S. 9.

[3]) »Ein Naturforscherleben«. Heimat, 1863, S. 790.

sich durch die Forderung, den naturwissenschaftlichen Unterricht nach Lebensgemeinschaften zu erteilen, bekannt machte, zu Roßmäßlers Ehre, daß ihm das Studium von dessen Schriften — er nennt allerdings auch noch einige andere — »entschieden zur Klarheit verhalf«.[1])

Um zum Schluß zu zeigen, daß Roßmäßlers pädagogischer Ruf durch seinen »naturwissenschaftlichen Unterricht« auch über die Grenzen Deutschlands hinausgetragen wurde, verweise ich auf eine Kritik dieses seines Werkchens von *K. B. Heller* in der »Zeitschrift für österreichische Gymnasien«, 1861, S. 71—76. In derselben heißt es: »Was die einzelnen Fächer der Naturgeschichte anlangt, so hat der Herr Verfasser im allgemeinen den Weg angedeutet, den der Unterricht zu nehmen hätte; zwar hatte er dabei mehr die Volksschule als das Gymnasium im Auge, allein es handelt sich zunächst um die Methode, eine weitere Ausführung ist nichts weniger als unmöglich, wenn die Lehrmittel mit dem Lehrstoff in Einklang gebracht werden.« Und am Ende empfiehlt die Kritik für den aus namhaft gemachten Werken zu nehmenden Unterrichtsstoff »Roßmäßlers Methode als Bindemittel zu einem harmonischen Ganzen«. Daß in Österreich Roßmäßlers Gedanken so schnell und freudig als fruchtbar auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht auf den Gymnasien acceptiert wurden, lag daran, daß dort die Gymnasien eine andere Entwickelung durchgemacht hatten als in Deutschland. Dort war nämlich schon 1854 ein Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen definitiv angenommen worden, welcher erklärte, daß das Gymnasium »einen vollständigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmaße mit den philologisch-historischen Disziplinen aufnehme und daß der Schwerpunkt in der wechselseitigen

---

[1]) *Friedrich Junge*, »Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft«. Vorwort.

Beziehung beider Gruppen von Unterrichtsgegenständen aufeinander liege«.[1])

Nachdem wir Roßmäßlers Pädagogik nach Inhalt und Bedeutung im einzelnen kennen gelernt haben, können wir dieselbe in Zusammenhang bringen mit anderen ähnlichen Strömungen desselben Zeitabschnittes, müssen wir sie einreihen in den ganzen Entwickelungsgang der Pädagogik etwa von *Pestalozzi* an, so daß sie als Glied — wir dürfen wohl sagen: als typisches Glied — dieser Entwickelung erscheint. Auf diese Weise haben wir Gelegenheit und Veranlassung, von Roßmäßlers pädagogischer Bedeutung mehr im allgemeinen zu sprechen.

Wenn wir unter den pädagogischen Zeitgenossen Roßmäßlers Umschau halten, werden wir finden, daß vor allem die Bestrebungen *Diesterwegs* und *Fröbels* zu einem Vergleiche mit seinen Bestrebungen herausfordern.

Entschieden die größte Ähnlichkeit mit Roßmäßler besitzt *Diesterweg.* Auch dieser kämpfte wie er für die Befreiung der Volksschule von den Fesseln der Kirche, für die Befreiung von jeder Macht, welche die Bedeutung der Volksbildung nicht zu würdigen versteht oder nicht würdigen will, auch er forderte interkonfessionellen Religionsunterricht und Beschränkung des religiösen Memorierstoffes zu Gunsten des Realunterrichts, auch er kämpfte also für die Neugestaltung der Volksschule, wie dieselbe von den Bedürfnissen des praktischen Lebens erheischt wird. Bezüglich dieses letzten Punktes gibt er in seinem »Wegweiser« die Regel: Berücksichtige den künftigen Stand des Zöglings! Unterrichte kulturgemäß! Auch er förderte die Interessen des Lehrerstandes in materieller und geistiger Beziehung durch Gründung von Lehrervereinen und dadurch, daß er deren Rechte nachdrücklich vertrat und in dem Streite um Staat, Schule und Kirche entschiedener Gegner der preußischen Regulative war. Endlich können wir konstatieren, daß seine ganze

---

[1]) *Ziegler*, »Geschichte der Pädagogik«, 1895, S. 333.

Pädagogik wie bei Roßmäßler ein intellektuelles Gepräge trägt. Schon in seiner ersten pädagogischen Schrift: »Über Erziehung überhaupt und über Schulerziehung insbesondere«, 1820, bezeichnet er den Unterricht als das Hauptmittel der Erziehung So finden wir mit Ausnahme der einseitigen Bevorzugung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bei Roßmäßler Übereinstimmung seiner Pädagogik mit derjenigen *Diesterwegs*.

Auch bei *Fröbel* treffen wir noch viel Berührungspunkte mit Roßmäßler. Wenn er sagt, er wolle, daß sich um ihn »ein freies Menschenleben entfalte«, so ist das ein Beweis dafür, daß auch in seiner Pädagogik das Streben nach Freiheit für das Volk zur Geltung kommt. Vor allem sind es aber zwei andere Punkte, die bei ihm in gleicher Weise wie bei Roßmäßler zur Durchführung gelangen: die Forderung, der Erziehung im vorschulpflichtigen Alter mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu schenken, und das Bestreben, den einzelnen Menschen in erster Linie als Glied der menschlichen Gesellschaft anzusehen; denn »nur im vollen Leben der Menschenwelt kann der Mensch das werden, was er werden soll; nur unter Menschen kann seine Erziehung und Bildung verwirklicht werden«. In einem Punkte unterscheidet er sich allerdings scharf von Roßmäßler. Bezeichnet letzterer die Natur als die Grundlage der Erziehung, so lesen wir bei *Fröbel* (»Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst«): »Wahre Erziehung ist nur möglich auf Grundlage und im Geiste der Religion.« Trotzdem kommt bei *Fröbel* auch die Natur zu ihrem Rechte: »Das Leben im Freien, in der Natur, ist besonders für den jungen Menschen überaus wichtig, denn es wirkt entwickelnd und stärkend, erhebend und veredelnd.«

Zwei andere Zeitgenossen Roßmäßlers, *Gustav Friedrich Dinter* und *Wilhelm Harnisch*, stimmen ebenfalls mit ihm darin überein, daß der Volksschule mehr Aufmerksamkeit geschenkt und ihr eine ihrer Bedeutung ent-

sprechende Stellung geschaffen werden müsse. Sie ließen es sich vor allem angelegen sein, tüchtige Lehrkräfte heranzubilden, was ja auch in den Forderungen Roßmäßlers lag. Darin aber, daß sie nur die Religion als Grundlage der Erziehung gelten lassen, und dadurch, daß *Harnisch* sogar soweit ging zu behaupten, man könne die Würde der Lehrer nur so erhöhen, daß man sie zu Kirchenbeamten mache, nicht aber dadurch, daß man sie von der Kirche trenne, stehen sie zu Roßmäßler in schroffstem Gegensatze.

Das aber haben alle, Roßmäßler wie *Diesterweg* und *Fröbel*, *Dinter* und *Harnisch*, gemeinsam, daß sie den von *Pestalozzi* ausgehenden Gedanken einer Neugestaltung und Befreiung der Volksschule von allen sie niederhaltenden Fesseln realisieren wollen. So kommen wir durch die Vergleichung der Bestrebungen Roßmäßlers mit den übrigen pädagogischen Strömungen seiner Zeit zu dem Ergebnis, daß seine Pädagogik in Bezug auf diese von *Pestalozzi* sich herschreibende volksfreundlich gesinnte Richtung für die ganze Periode typisch ist, daß sie aber durch die Art und Weise, wie sie die Frage der Neugestaltung zu lösen gedenkt, indem sie die naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage aller Erziehung hinstellt, Anspruch auf Originalität erhält.

Auch unter den Vertretern der Gymnasialpädagogik um die Mitte des 19. Jahrhunderts finden wir Männer, welche mit Roßmäßler in wichtigen Punkten übereinstimmen, welche wie er für die gleichberechtigte Einführung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer neben den altklassischen eintreten. Wir brauchen nur an *Johannes Schulze* zu denken, welcher den Versuch machte, in den preußischen Gymnasien eine modernrealistische Bildung mit der altklassischen zu vereinigen (Utraquismus). Denken wir ferner an die Verhandlungen der sächsischen Gymnasiallehrer, unter welchen *Hermann Köchly*, ein Schüler *Gottfried Hermanns*, auf der Leipziger Versammlung im Juli 1848 am ent-

schiedensten für das utraquistische System eintrat. So ist also Roßmäßlers Pädagogik auch nach dieser Seite hin keine isolierte Erscheinung. Sie kann uns an die auf dem Gebiete des Gymnasialunterrichts um die Mitte des 19. Jahrhunderts gegen den Neuhumanismus ankämpfenden realistischen Strömungen erinnern.

Aber nicht bloß auf dem Gebiete der Pädagogik machten sich zu Roßmäßlers Zeit verwandte Strömungen geltend; die für seine Pädagogik maßgebenden Stimmungen kamen ebenso in der Philosophie wie im Staatsleben und auf kirchlichem Gebiete zum Ausdruck. Man denke nur an die mit dem Aufblühen der Naturwissenschaften Hand in Hand gehende Entwickelung des deutschen Materialismus. Man denke ferner an die aus dem Streben nach Freiheit hervorgegangenen sozialen Ereignisse, die ihre schroffste Ausbildung in der Revolution von 1848 fanden. Und man denke endlich an die Gründung freireligiöser Gemeinden nach dem Vorbilde der Deutsch-Katholiken. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, erscheint Roßmäßlers Pädagogik als ein Niederschlag des Zeitgeistes auf diesem speziellen Gebiete.

IV.

Zusammenfassung.

Überschauen wir vorliegende Ausführungen noch einmal in zusammenfassender Weise, so ergibt sich folgendes Bild:

Der ganze Entwickelungsgang Roßmäßlers und die sozialen Verhältnisse seiner Zeit sowie ein von *Buckle* einerseits und von *Alexander von Humboldt* und *Moleschott* andrerseits ausgehender literarischer Einfluß bedingen seine materialistisch gefärbte pädagogische Denkweise. Er wird während und aus Anlaß der auf die Ereignisse von 1848 folgenden Reaktion auf fast allen Gebieten zum Reformpädagogen. Es kommt ihm darauf an, die breite Masse des Volkes politisch und wirtschaftlich zu heben. Als Mittel zur Erreichung dieses Zieles gelten ihm im allgemeinen die Erweiterung und Vertiefung der Volksbildung, besonders aber zweckmäßige naturwissenschaftliche Unterweisung des Volkes wie überhaupt eine naturwissenschaftliche Grundlegung aller Erziehung. Daher sucht er den Naturwissenschaften sowohl in der Volksschule, als auch auf den höheren Schulen die ihnen seiner Meinung nach gebührende Stellung zu erkämpfen und arbeitet an der unterrichtlichen Ausgestaltung derselben. Den Einfluß der Kirche und ihre Beteiligung an der Lösung der Volksbildungsfrage lehnt er entschieden ab. Allein verantwortlich für die Erziehung des Volkes ist ihm die Regierung. Diese Ansichten Roßmäßlers sind zum Teil typisch für die ganze pädagogische Urteilsweise seiner Zeit.

Viele oft recht wichtige Punkte behandelt er mit unangenehm ins Auge fallender Einseitigkeit, und häufig sind seine Erörterungen tendenziös gefärbt. Leider fehlte ihm doch die feine philosophische Durchbildung und eine allzeit objektiv bleibende Betrachtungsweise, sonst würde er bei seiner edlen Begeisterung und Arbeitsfreudigkeit für die Bildung und Erziehung des Volkes einen nachhaltigeren Einfluß gewonnen haben.

Roßmäßlers Werke

(nach ihrem Erscheinen geordnet).

1. Anleitung zum Studium der Tierwelt. Leipzig, Arnoldsche Buchhandlung, (1832, 1846, 1847) 1856.
2. *Diagnoses conchyliorum terrestrium et fluviatilium.* Leipzig, Teubner, 1833.
3. Forstinsekten. Leipzig, Weidmannsche Buchhandlung, 1834.
4. Ikonopraphie der Land- und Süßwasser-Mollusken Europas. 3 Bde. Leipzig, Arnoldsche Buchhandlung, 1835—1859.
5. Über die Notwendigkeit eines *Nomenclator generum animalium et plantarum.* Ein Sendschreiben an die Versammlung deutscher Ärzte und Naturforscher in Jena. Dresden, C. Ramming, 1836.
6. Beiträge zur Versteinerungskunde. Dresden und Leipzig, Arnoldsche Buchhandlung, 1838.
7. Das Wichtigste vom innern Bau und Leben der Gewächse. Ebenda 1843.
8. In welcher Form und in welchem Umfange sollen die Naturwissenschaften auf den Gymnasien als gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand eingeführt werden? Vortrag, gehalten am 30. November 1846 im Dresdener Gymnasialverein. Gedruckt in »Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien«. Von *L. Reichenbach* und *H. E. Richter.* Ebenda 1847.
9. Der Gymnasial-Aktus im Freien. Ebenda 1847.
10. Versuch einer anatomischen Charakteristik des Holzkörpers der wichtigsten deutschen Bäume und Sträucher. Ebenda 1847.
11. Die Nationalversammlung in Stuttgart. Hechingen, Egersdorf, 1849.
12. Der Mensch im Spiegel der Natur. 5 Bde. Leipzig, Ernst Keil, 1849—1855.

13. Populäre Vorlesungen aus dem Gebiete der Natur:
    1. Band: Mikroskopische Blicke in den innern Bau und das Leben der Gewächse. 1852.
    2. Band: Die Versteinerungen. Stuttgart, O. Purfürst, 1853.
14. Reise-Erinnerungen aus Spanien. 2 Teile. Leipzig, Hermann Costenoble. 1854.
15. Flora im Winterkleide. Ebenda 1854.
16. Die Geschichte der Erde. Breslau, F. E. C. Leuckart, (1855) 1863.
17. Die vier Jahreszeiten. Ebenda 1856.
18. Das Süßwasser-Aquarium. Leipzig, H. Mendelssohn, 1857.
19. Das Wasser. Eine Darstellung für gebildete Leser und Leserinnen. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1857, 1858.
20. Aus der Heimat. Ein naturwissenschaftliches Volksblatt. (Etwa ein Drittel der Artikel ist von *Roßmäßler*.) Leipzig, Ernst Keil, 1859—1866.
21. Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig, Brandstetter, 1860.
22. Die Fortschrittspartei und die Volksbildung. Berlin, Otto Janke, 1862.
23. Der Wald. Leipzig und Heidelberg, Wintersche Verlagshandlung, 1863.
24. Die wirbellosen Tiere des Waldes. Ebenda 1864.
25. Volksbildung. Leipzig, Kollmann, 1865.
26. Unsere Lage. Ein ernstes Wort an das deutsche Volk und dessen Fürsten. Leipzig, M. G. Priber, 1866.
27. Für freie Stunden. Breslau, Trewendt, 1868.
28. Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke. Von *E. A. Roßmäßler*. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von *Karl Ruß*. Hannover, Karl Rümpler, 1874.



Schopenhauers pädagogische Ansichten

im Zusammenhange mit seiner Philosophie.

Von

Dr. Otto Arnold.

Pädagogisches Magazin. Heft 280.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Meinen lieben Eltern

gewidmet.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung.

»Sie werden mich finden!« sprach Schopenhauer einst mit stolzem Selbstbewußtsein, als man ihn fragte, wo er begraben sein wolle. Die heute vorliegende reiche Schopenhauer-Literatur bestätigt schon äußerlich, daß sein Glaube sich erfüllt hat. Die Pädagogik aber hat ihn noch nicht gefunden. Das beweist am deutlichsten die Tatsache, daß weder in *Schmidts* noch in *Reins* Encyklopädie sein Name eine Stelle gefunden hat. Nur *Karl Schmidt* gibt in seiner Geschichte der Pädagogik[1]) eine, wenn auch lange nicht erschöpfende Darstellung von Schopenhauers pädagogischen Gedanken, ohne aber deren Bedeutung irgendwie hervorzuheben. Sonst liegen nur einige Teiluntersuchungen vor. Vollständig absehen können wir von *Regener*: Schopenhauers Ansichten über Erziehung,[2]) worin eine bloße aphoristische Nebeneinanderstellung der pädagogischen Gedanken Schopenhauers gegeben wird. Ähnliche, mehr oder weniger unvollständige, aber mit einer knappen Würdigung verbundene Darstellungen haben wir von *O. Hummel*[3]) und *Braun*[4]). Schopenhauers

---

[1]) *K. Schmidt*, Geschichte der Pädagogik, 4. Bd., S. 978—87.

[2]) *Fr. Regener*, Schopenhauers Ansichten über Erziehung. Wiesbaden 1894.

[3]) *O. Hummel*, Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers. Pädagogium 1881.

[4]) *Braun*, Schopenhauer als Erzieher. Neue metaphys. Rundschau 1901.

Gedanken über die Mathematik verwertete zur großen Freude des Meisters zuerst *Kosack*[1]), an dessen Programmschrift sich eine Kontroverse zwischen *Bahnsen*[2]) und *J. C. Becker* anschloß. Verschiedene Gedanken Schopenhauers über Charakterbildung baute ebenfalls *Bahnsen* aus in seinen Beiträgen zur Charakterologie.[3]) In neuester Zeit untersuchte *Walsemann* den Begriff der Anschauung bei Schopenhauer.[4])

Außer diesen direkten Betrachtungen der pädagogischen Gedanken unseres Philosophen sind nun noch zwei Gruppen von Abhandlungen zu unterscheiden, die sich beide indirekt mit der erzieherischen Bedeutung Schopenhauers beschäftigen. Die eine faßt seine gesamte Lehre in enger Verbindung mit seiner Persönlichkeit ins Auge und feiert ihn als den großen Erzieher der Menschheit, so *Nietzsche*[5]) in den »Unzeitgemäßen Betrachtungen«. Die andere untersucht die Verwertbarkeit seiner Philosophie für die Schulerziehung. Zu einer einseitigen Ablehnung gelangt dabei *Jung*[6]), während *Schneidewin*[7]) gerechter und günstiger urteilt.

Diese beiden Gesichtspunkte liegen meiner Arbeit ferner, wenn es sich auch nicht ganz umgehen lassen wird, einzelne philosophische Lehren auf ihre pädagogische Verwertbarkeit hin zu prüfen, da Schopenhauer, wie er selbst sagt, oft sehr naheliegende Konsequenzen aus seiner Lehre gern andern überläßt. Meine Hauptabsicht ist vielmehr die, den Schatz pädagogischer Gedanken, den seine

---

[1]) Beiträge zu einer system. Entwicklung der Lehre der Geometrie aus der Anschauung von *C. R. Kosack*. Progr. 1852.

[2]) Holsteiner Schulzeitung 1857, No. 12, 13, 21, 25, 26 und 1858, No. 14, 15.

[3]) *Bahnsen*, Beiträge zur Charakterologie, 2. Bd. 1867.

[4]) Dr. *Hermann Walsemann*, Die Anschauung. Berl. 1903. S. 176—208.

[5]) *Nietzsche*, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen. 3. Stück. 1874. Nachträge dazu in Werke, Bd. 10.

[6]) *A. Jung*, Die päd. Bedeutung der Schop. Willenslehre. 1890.

[7]) *Schneidewin*, Das Gymn. u. A. Schop. Mag. 1886, No. 11.

Werke in sich bergen, zu heben. Kann man doch eine wahre Anschauung über den Pädagogen Schopenhauer erst dann gewinnen, wenn man die Gesamtheit seiner pädagogischen Ansichten ins Auge faßt. Es wird weiterhin darauf ankommen, nachzuweisen, wie weit diese Gedanken über Erziehung mit seiner Philosophie zusammenhängen. Endlich soll der Versuch gemacht werden, die losen Bausteine, als welche sich die pädagogischen Gedanken zunächst darstellen, zu einem Gebäude zusammenzusetzen. Dieser Versuch erscheint nicht leicht, wenn man außer der Schopenhauerschen Art zu philosophieren noch das zweite bedenkt, daß es sich doch großenteils um nur gelegentliche pädagogische Bemerkungen handelt. Fasse ich den Zweck dieser Arbeit so, dann ist ersichtlich, daß ich mich mehr an das Positive in Schopenhauers pädagogischen Ansichten zu halten habe und mich nicht mit einem Aufweisen von Widersprüchen, Irrtümern und Mängeln begnügen darf, abgesehen davon, welches von beiden ersprießlicher ist.

Was darf nun der Pädagog von Schopenhauer erwarten? Keinesfalls ein System der Pädagogik oder auch nur annähernd systematisch geordnete Gedanken. Ja es sei von vornherein darauf hingewiesen, daß Schopenhauer viel weniger als die andern großen Philosophen seiner Zeit, einer Zeit, in der die Erziehungsprobleme das lebhafte Interesse der Geister in Anspruch nahmen, im Banne pädagogischer Ideen stand. Weder praktisch noch theoretisch lagen sie ihm besonders nahe. Ein widriges Geschick hinderte ihn, die Lehrtätigkeit an der Universität auszuüben; er war nie Hauslehrer; er hatte auch nicht eigene Kinder zu erziehen. Doch auch mit der Theorie der Pädagogik hat er sich wenig beschäftigt. Findet sich doch in seiner Bibliothek kein einziges pädagogisches Werk, mit Ausnahme von Rousseaus Emil, an dem ihn aber mehr die philosophisch-ethischen Unterlagen, als die pädagogischen Fragen interessieren. Von Herbarts Schriften hat er die pädagogischen ausgeschlossen.

Pestalozzi, den er zweimal erwähnt, kennt er nur oberflächlich.

Trotz alledem hat er zahlreiche pädagogische Bemerkungen in seine Schriften einfließen lassen, die es wohl verdienen, zusammengestellt und untersucht zu werden. Darf man doch von vornherein annehmen, daß, gerade weil es zumeist nur gelegentliche Anmerkungen sind, auf die sein philosophisches Denken ihn führt, sie der philosophischen Begründung nicht ermangeln werden. Man wird sich ferner, da Schopenhauer ein scharfer Beobachter der menschlichen Natur ist und oft deren geheimste Regungen belauscht und zu enthüllen weiß, eine reiche psychologische Ausbeute von seinen Werken versprechen dürfen. Weiter muß man annehmen, daß die eigenartige, kraftvolle Persönlichkeit Schopenhauers, die sich in seiner Philosophie so starke Geltung verschafft, auch seinen pädagogischen Meinungen ihren kraftvollen Stempel aufdrücken wird. Daher darf man originelle Ansichten, entsprungen der frischen, lebendigen Quelle persönlichen Erlebens, bei ihm suchen. Infolgedessen macht es sich nötig, auch den Zusammenhang seiner pädagogischen Lehren mit seiner Persönlichkeit nachzuweisen. Aber selbst abgesehen von den genannten Gründen, hat der Erzieher Recht und Pflicht, sich mit Schopenhauer zu beschäftigen, schon allein aus dem Grunde, weil die Erziehung jederzeit, aber heute mehr als jemals von dem Zeitgeiste abhängig ist, und diesen hat Schopenhauer stark beeinflußt. Sind doch nach dem Zeugnisse *Th. Zieglers* Schopenhauers Ideen 40 Jahre lang eines der stärksten Fermente des deutschen Geisteslebens gewesen und geblieben.[1] So hoffte auch Schopenhauer selbst an seinem Lebensabende, als sich seine Lehre zu verbreiten anfing, daß seine Philosophie ein großes Publikum finden würde, nicht bloß auf den Schulen, den hohen, wie den

[1]) *Theobald Ziegler*, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, S. 365.

niederen, sondern sie würde ins Volk gehen, weil es Ernst sei (B 293).

Quellen.

Wenn man auch von Schopenhauer nichts weniger als ein pädagogisches System erwarten darf, kommt doch die Gliederung seines philosophischen Hauptwerkes: »Die Welt als Wille und Vorstellung« der Zweiteilung der Pädagogik in Erziehung im engern Sinne und Unterricht entgegen. Denn die Welt als Vorstellung behandelt den Menschen als ein vorstellendes, erkennendes Wesen, die Welt als Wille faßt ihn als wollend und fühlend. Ich werde daher in der Hauptsache meine Untersuchung dem Gange dieses Hauptwerkes anschließen, insbesondere auch deshalb, um zeigen zu können, wie die pädagogischen Gedanken aus den philosophischen herauswachsen. Auf eine systematische Anordnung der pädagogischen Gedanken müssen wir dabei allerdings verzichten, ja es werden die für die Erziehung grundlegenden Fragen mehr ans Ende der Arbeit gerückt werden. Immerhin wird das für die Erkenntnis der pädagogischen Bedeutung Schopenhauers zuträglicher sein, als wenn man seinen Gedanken durch eine ihnen fremde Anordnung Gewalt antun wollte.

Außer dem philosophischen Hauptwerke bieten auch seine Nebenwerke reiche pädagogische Ausbeute. Er hat einen kleinen Aufsatz über Erziehung verfaßt (V, 662—68), in dem er aber nicht auf die Charakterbildung eingeht; über diese geben außer dem 4. Buche des Hauptwerkes besonders seine beiden ethischen Schriften »Über die Freiheit des Willens« und »Über die Grundlage der Moral« Aufschluß. Fragen, die den Unterricht betreffen, behandelt er besonders im 1. Buche des Hauptwerkes, das sich an manchen Stellen wie ein pädagogisches Buch liest, sowie in der Schrift »Über die vierfache Wurzel



des Satzes vom zureichenden Grunde«. Von Kapiteln aus den »Parerga und Paralipomena« sind durchweg pädagogisch: »Über Lesen und Bücher« (V, 585—95), »Selbstdenken« (V, 519—29), »Vom Unterschiede der Lebensalter« (IV, 532—54). Ferner sind noch stark mit pädagogischen Gedanken durchsetzt die »Aphorismen zur Lebensweisheit« (IV, 351—531 und N IV, 314—37), die Aufsätze über den Intellekt (V, 41—101 und N IV, 95 bis 114), »Zur Ethik« (V, 205—246 und N IV, 142 bis 167), »Über Gelehrsamkeit und Gelehrte« (V, 506—518 und N IV, 288—294), »Über Sprache und Worte« (V, 569—612 und N IV, 300—304), »Psychologische Bemerkungen« (V, 613—647 und N IV, 305—313), »Über das Studium der Philosophie« (N II, 18—53) und endlich seine lateinische Selbstbiographie (VI, 247—62). Vereinzelte Gedanken über Erziehung findet man außerdem in fast allen seinen übrigen Werken.

I.

Apriorismus.

Schopenhauer nennt sich den Ausbauer und Vollender der Philosophie Kants. Wie dieser, so geht auch er von dem persönlichen Bewußtsein aus, weil nur dieses allein jedem unmittelbar gegeben sei. Indem nun das vorstellende Bewußtsein sich auf sich selbst besinnt, kommt es zu der schwerwiegenden Erkenntnis, die Schopenhauer in den Satz zusammenfaßt: Die Welt ist meine Vorstellung. Der Mensch tritt uns also hier zunächst entgegen als ein vorstellendes, ein erkennendes Wesen. Im menschlichen Intellekt aber liegen vor aller Erfahrung verschiedene Formen wie Zeit, Raum und Kausalität präformiert, es sind apriorische Formen. Das Subjekt kann gar nicht anders erkennen als durch diese Formen, es prägt sie darum auch der gesamten Vorstellungswelt auf. So ist Schopenhauer zunächst in demselben Sinne Apriorist wie Kant, insofern er auch apriorische Grundfunktionen annimmt. Nun ist er aber vielmehr als Kant bemüht, Einfachheit und Klarheit in diese zu bringen. Er hat das hauptsächlich in seiner Jugendschrift: »Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde« getan. Der Satz vom zureichenden Grunde nämlich besagt in seiner allgemeinsten Fassung, daß, infolge jener eigentümlichen Beschaffenheit unseres Erkenntnisvermögens, stets in und mit den apriorischen Formen vorstellen zu müssen, nichts »für sich Bestehendes und Unabhängiges,

auch nichts Einzelnes und Abgerissenes, Objekt für uns werden kann« (III, 40), sondern alles, was für uns Erkenntnisobjekt werden soll, in einer notwendigen gesetzmäßigen Verbindung stehen muß. Da nun unser Vorstellungsvermögen ein denkendes, anschauendes, sinnlich affiziertes oder selbstbewußtes ist, so gibt es nach Schopenhauer auch 4 Arten der Objekte: Begriffe, reine Anschauungen, sinnliche Anschauungen und das Subjekt als Gegenstand des Selbstbewußtseins. Demnach äußert sich auch der Satz vom Grunde in einer vierfachen Gestalt, als Grund des Erkennens, des Seins, des Werdens und des Handelns. Wie schon oft eine gute Klassifikation auf in der bisherigen Auffassungsweise vorhandene Lücken hingewiesen hat, man denke an *Fr. Bacon*, so auch hier. Der Seinsgrund ist es, durch dessen Aufstellung Schopenhauer auf einen bisherigen Mangel aufmerksam gemacht wird, auf einen Mangel, der in das Bereich der Pädagogik weist. Fassen wir daher den Seinsgrund näher ins Auge. Er äußert sich in Zeit und Raum, beides hier nur als subjektive Anschauungsform gedacht. Nun stehen die Zeit- und Raumteile in einem festen Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Die Raumteile, also Winkel und Linien, bestimmen einander nach ihrer Lage. Ihre Abhängigkeit ist folglich wechselseitig. In der Zeit ist jeder Augenblick bedingt durch den vorhergehenden, demnach durch die Folge. Hier findet mithin keine Mannigfaltigkeit der Beziehungen statt. Das Gesetz nun, nach welchem die Raumteile in Hinsicht der Folge einander bestimmen, nennt Schopenhauer den Seinsgrund. Daran nun knüpft sich die Frage, wie ist in diese Verhältnisse Einsicht zu erlangen? Da diese Verhältnisse eigentümliche, von allen andern möglichen Verhältnissen unserer Vorstellungen durchaus verschiedene sind, so kann die Einsicht in sie weder durch den Verstand, denn dieser verknüpft nur nach Kausalität, noch durch die Vernunft, denn diese verknüpft nur nach dem Erkenntnisgrunde, erzielt werden. Aber die Anschauungsformen Raum und

Zeit können nicht nur, abgesondert von ihrem Inhalte, *in abstracto* gedacht, sondern auch unmittelbar angeschaut werden. Dieses Anschauungsvermögen nennt Schopenhauer nun die apriorische oder reine Anschauung oder allgemeiner: Die reine Sinnlichkeit. Nur mittels dieser sieht man die notwendige Folge des Bedingten aus seiner Bedingung ein. Aber deswegen sind diese anschaulich erkannten Wahrheiten ebenso allgemein gültig und evident, wie die begrifflich bewiesenen logischen Erkenntnisse. Der begriffliche Beweis kann wohl für diese anschaulichen Erkenntnisse noch hinzukommen, aber nötig ist das nicht.

Von dieser erkenntnistheoretischen Grundlage aus blickt nun Schopenhauer hinüber in das Gebiet des Unterrichts, um eine konsequent aus der Erkenntnistheorie sich ergebende methodische Forderung aufzustellen. Auf dem Zusammenhange der Zeitteile, so folgert er, beruht das Zählen und die ganze Arithmetik, die nur eine methodische Abkürzung des Zählens ist. Schon das einfache Zählen ist ein Multiplizieren mit Eins; bloß um stets zu wissen, wie oft wir schon die Einheit gesetzt haben, markieren wir sie jedesmal mit einem andern Worte. In der Arithmetik begnüge man sich nun tatsächlich mit der Einsicht in den Seinsgrund und keinem falle es ein zu beweisen, daß $2 + 3 = 5$ ist. An der Methode der Arithmethik hat demnach Schopenhauer nichts auszusetzen. Er hebt aber rühmend hervor, daß in Pestalozzis Lehranstalt die Kinder stets multiplizieren mußten $2 . 2 = 4 . 1$ (II, 47).[1])

[1]) *Walsemanns* Behauptung, Schopenhauer berufe sich hier mit Unrecht auf Pestalozzi, da dieser mit seiner Zählmethode nur die Zusammensetzung aus Einheiten hervorheben wolle (*Walsemann*, Die Anschauung, S. 177), halte ich für unrichtig. Daß Pestalozzi die Zahl aus den Gegenständen der Anschauung herleitet und später auf simultanes Auffassen räumlicher Zahlenversinnlichungen dringt, widerspricht der Ansicht Schopenhauers nicht. Letzteres ist eben dann das abgekürzte Zählen. In der Hervorhebung der Einheiten sind Schopenhauer und Pestalozzi einig, eine Zusammensetzung aus Einheiten ist aber nur möglich in der Zeit. Auf Grund dieser Stelle

Dagegen ist Schopenhauer durchaus nicht einverstanden mit der seiner Zeit üblichen Methode der Geometrie, der Euklidischen. Da sich die Geometrie auf dem Zusammenhange der Raumteile nach ihrer Lage aufbaut, so ist dem Schüler Einsicht in diese Verhältnisse ebenfalls nicht durch begriffliche Beweise, sondern durch reine Anschauung zu verschaffen. Die Euklidische Methode dagegen nimmt nur die Axiome als unmittelbar evident an, bedient sich aber weiterhin des begrifflichen Beweisverfahrens. Daran übt nun Schopenhauer scharfe Kritik, der man, wie so oft bei ihm, persönliche Gereiztheit anmerkt. Seine Einwände lassen sich in fünf Punkte zusammenfassen.

1. Die Euklidische Methode ist eine unnütze Vorsicht; denn sie beweist nur, was *a priori* einleuchtend ist (II, 140). Schopenhauer vergleicht ihre Beweise in dieser Hinsicht mit einem feigen Soldaten, der dem von andern erschlagenen Feinde noch eine Wunde versetzt, und sich dann rühmt, ihn erlegt zu haben (I, 123).

2. Sie vermittelt nur fragmentarisches Wissen; denn sie stellt z. B. über das Dreieck nur einige abgerissene, völlig beliebige Sätze auf, ohne eine erschöpfende Erkenntnis dieser räumlichen Verhältnisse zu geben.

3. Sie verschafft überhaupt kein rein mathematisches Wissen, denn sie überführt nur, daß es in der vorliegenden Figur so sei, keineswegs aber, daß es überhaupt so sei (III, 154).

4. Sie verschafft nur oberflächliches Wissen, da sie nur zeigt, daß es so ist, aber nicht, warum es so ist. Daher verschaffen ihre Beweise auch keine Befriedigung, sondern fast die unbehagliche Empfindung, wie nach einem Taschenspielerstreich. Fast immer kommt die Wahrheit durch die Hintertür herein, indem sie sich *per*

---

also Schopenhauer Mißverstehen und oberflächliche Bekanntschaft mit Pestalozzi vorzuwerfen, ist meines Erachtens zu weit gegangen. Ebensowenig aber läßt sich aus diesem Zitate folgern, daß Schopenhauer Pestalozzi gründlich gekannt habe.

accidens aus irgend einem Nebenumstand ergibt. Oft schließt ein apagogischer Beweis alle Türen, eine nach der andern, zu, und läßt nur die eine offen, in die man bloß deswegen hinein muß (III, 115).

5. Sie wirkt infolgedessen sogar schädlich, indem sie den Schüler entwöhnt vom eigentlichen Erforschen des Grundes und des innern Zusammenhanges der Dinge und ihn anleitet, sich am historischen Wissen, daß etwas so sei, genügen zu lassen.

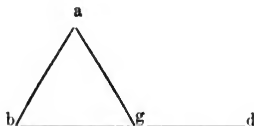
Alle diese Fehler und Mängel sind die Folge davon, daß die Mathematik die ihr eigentümliche, überall nahe, anschauliche Evidenz mutwillig verwirft, um ihr eine logische zu substituieren. Es sei, wie wenn jemand sich die Beine abschnitte, um mit Krücken zu gehen. So meint Schopenhauer zusammenfassend, die Euklidische Methode sei eine glänzende Verkehrtheit, die nur deswegen solange kultiviert worden sei, weil man die begrifflich bewiesenen Wahrheiten allein als echte gelten ließ. Die ihr nachgerühmte Übung des Scharfsinns bestehe bloß darin, daß sich der Schüler im Schließen übe und sein Gedächtnis anstrenge. Übrigens würde der auf Stelzen einherschreitende logische Beweis meistens bald vergessen, ohne Nachteil der Überzeugung.

Aus alle den Gründen, die — mit Ausnahme des unter 3 angeführten — ohne Zweifel viel Wahres enthalten, verwirft Schopenhauer die Euklidische Methode.[1]) Dafür fordert er nun eine neue, auf reine Anschauung gegründete Methode, die also anstatt der logischen die transscendentale Wahrheit des Lehrsatzes nachweise, die den Seinsgrund aufweise und dadurch zu der Einsicht verhelfe, daß und warum es so sein müsse. Er nennt sie auch die analytische Methode, weil sie dem ursprünglichen Gedankengange des Entdeckers einer geo-

¹) Schopenhauer faßt dieses Verwerfen der Euklidischen Methode als ein Zu-Ende-denken Kants, der darin mit seinen Gedanken nicht zu Ende gekommen sei (I, 559).

metrischen Wahrheit nachgehe; denn auch bei diesem sei erst das Gefühl der neuen Wahrheit dagewesen und erst nachträglich habe er dazu den Beweis ersonnen. Nun meint aber Schopenhauer mit den vorgeschlagenen anschaulichen Beweisen nicht etwa die in unsern Volksschulen geübte Methode. Diese hatte Rousseau im Sinne gehabt, als er verlangte, daß sein Emil die Geometrie nicht durch Definitionen und Beweise, sondern durch Anschauung und Beobachtung lernen solle. Mit Recht betont demgegenüber Schopenhauer, daß diese Beweisart, also die durch sinnliche Anschauung, nur empirische Kenntnis liefere; diese aber sei trügerisch und ihr gegenüber war Euklids Methode gefordert und berechtigt, doch nur solange, als man reine und empirische Anschauung noch nicht unterscheiden konnte. Jetzt jedoch, nach Kants Lehre, müsse die Methode der Geometrie auf reine Anschauung gegründet werden.

Wie denkt sich nun Schopenhauer diese neue Beweisführung? Er zeigt das unter anderen an dem Lehrsatze: »In jedem Dreieck, dessen eine Seite verlängert worden, ist der äußere Winkel größer, als jeder der beiden gegenüberstehenden innern.« Euklid beweist diesen Satz umständlich durch Herstellen kongruenter Dreiecke. Schopenhauer beweist ihn folgendermaßen:



Damit Winkel bag nur gleich komme, geschweige übertreffe, Winkel agd, müßte (denn das heißt eben Gleichheit der Winkel) die Linie ba auf ga in derselben Richtung liegen wie bd, d. h. mit bd parallel sein, d. h. nie mit bd zusammentreffen: sie muß aber (Seinsgrund), um ein Dreieck zu bilden, auf bd treffen, also das Gegenteil

dessen tun, was erfordert wäre, damit Winkel bag nur die Größe von agd erreichte.

Damit Winkel abg nur gleich komme, geschweige übertreffe, Winkel agd, müßte (denn das eben heißt Gleichheit der Winkel) die Linie ba in derselben Richtung auf bd liegen wie ag, d. h. mit ag parallel sein, d. h. nie mit ag zusammentreffen: sie muß aber, um ein Dreieck zu bilden, auf ag treffen, also das Gegenteil tun von dem, was erfordert wäre, damit Winkel abg nur die Größe von agd erreichte.

Zwei Vorzüge sind dem Euklidschen gegenüber diesem Schopenhauerschen Beweise nicht abzusprechen. Einmal der der größeren Einfachheit: der Schüler wird nicht veranlaßt, Hilfsoperationen vorzunehmen, deren Zweck er nicht einsieht, und dann der der größeren Überzeugungskraft: der Schüler sieht nicht bloß ein, daß es so ist, sondern auch, warum es so sein muß.

Einen ausführlichen Versuch, die Geometrie nach Schopenhauers Grundsätzen zu behandeln, hat dann *Kosack* und später *Becker* unternommen. Auch *Bahnsen* hat Versuche in dieser Hinsicht angestellt. Von ihm gestatte man mir noch ein Beispiel anzuführen, da es die Vorzüge, die wir an Schopenhauers Beweis hervorhoben, noch deutlicher zeigt.

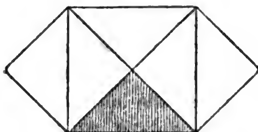
Daß die Summe der Nebenwinkel bei jeder geradlinigen Figur 4 Rechte beträgt, beweist Euklid umständlich mit Hilfe der Nebenwinkel. Man muß zugeben, es ist so. Aber warum? *Bahnsen* läßt Schopenhauer sagen: Jeder Außenwinkel gibt an, wie stark sich die Richtung der Umfangslinie an einer Ecke ändert. Da nun die Umfangslinie zuletzt wieder mit der ursprünglichen Lage zusammenfällt (Seinsgrund), so beträgt die Summe aller Außenwinkel 4 Rechte. Jetzt sieht man allerdings ein, daß es so sein muß und empfindet Befriedigung.

Freilich drängt sich bei diesem Beweise ein genetisches Element ein. Dasselbe findet sich auch in *Kosacks*

und noch stärker in *Beckers* Beweisen. Schopenhauer faßte dabei Beruhigung,[1]) obwohl er es nicht durfte, wenn er den Grundsätzen seiner Aprioritätslehre treu bleiben wollte. Sagt er doch ausdrücklich: »Die Materie allererst ist das Bewegliche im Raum. Der mathematische Punkt läßt sich nämlich nicht einmal als beweglich denken« (II, 60 f.).

Darum ist es auch nicht berechtigt, die von Schopenhauer geforderte Methode als genetische zu bezeichnen, wie es oft geschehen ist. Nach Schopenhauer besteht der Beweis nur darin, daß man die wechselseitige Abhängigkeit der Raumteile einer Figur durch Anschauung zur deutlichen Einsicht bringt, allerdings zu einer Einsicht, die intuitiv, gefühlsmäßig zu nennen ist, die aber, wie wir später sehen werden, für ihn gewisser ist, als eine auf begrifflichen Beweisen beruhende (I, 92 f.).

Allerdings war Schopenhauer selbst kein bedeutender Mathematiker. Er gehörte zu den Köpfen, die stets in Gegenwart der Anschauung dachten. Im Gefühl dieser Unsicherheit meint er am Schlusse seiner Ausführungen über die Methode, er habe damit nicht eine neue geometrische Methode lehren wollen. Zu seinen Versuchen hatte ihn wohl hauptsächlich eine Figur zur Anschaulichmachung des Pythagoräischen Lehrsatzes veranlaßt, die er sogar zweimal seinen Werken beifügt (I, 118 u. III, 157).



Dazu kam, daß das Interesse Goethes für den jungen Schopenhauer gerade durch diese Lehre angeregt wurde (B 196). Zu feststehenden Resultaten hat freilich Schopen-

---

[1]) B 201.

hauers Anregung bis heute noch nicht geführt; ja in den meisten Geschichten dieses Unterrichtsfaches gedenkt man derselben überhaupt nicht. Aber man sucht auch noch heute nach der rechten Methode für die Einführung in die Geometrie. Schopenhauers Grundgedanke, den Schüler den Weg des ersten Erfinders eines Lehrsatzes nachgehen zu lassen, ist pädagogisch vollkommen richtig und wird gewiß noch fruchtbringend werden.

In Verbindung mit der Methodenfrage steht auch Schopenhauers Ansicht über den Bildungswert der Mathematik. Da er der logischen Methode dieser Wissenschaft den Bildungswert abspricht, so könnte höchstens der Stoff derselben wertvoll sein. Dieser ist uns jedoch nach seiner Meinung *a priori* bewußt und wird nur verdeutlicht. Neue Erkenntnisse erhalten wir durch alle Mathematikstudien nicht. Schopenhauer ist eben nicht bloß in dem Sinne Apriorist, daß er apriorische Funktionen unseres Erkennens annimmt, sondern auch in der gesteigerten, über Kant hinausgehenden Bedeutung, daß diese apriorischen Funktionen uns auch zu apriorischen Erkenntnissen verhelfen. So sind ihm Geometrie, Arithmetik und dann als dritte die Logik sich aus solchen Erkenntnissen zusammensetzende apriorische Wissenschaften. Er meint, in der Mathematik schlage sich der Kopf mit seinen eigenen Erkenntnisformen, Zeit und Raum, herum, — gleiche daher der Katze, die mit ihrem eigenen Schwanz spiele (N IV, 99). So kommt Schopenhauer zu demselben Resultat wie *W. Hamilton* in seiner Schrift über den Wert und Unwert der Mathematik. Ihr Wert ist nur ein mittelbarer, nämlich er liegt in der Anwendung zu praktischen Zwecken. An sich aber lasse die Mathematik den Geist da, wo sie ihn gefunden habe und sei der allgemeinen Ausbildung und Entwicklung desselben keineswegs förderlich. Der einzige unmittelbare Nutzen sei, daß sie unstete und flatterhafte Köpfe gewöhnen könne, ihre Aufmerksamkeit zu fixieren (II, 152).

Ganz ähnlich wie über die Mathematik urteilt Schopen-

hauer über die dritte reine Wissenschaft *a priori*: die Logik. Sie könne nie von praktischem Nutzen, sondern nur von theoretischem Interesse sein; denn als apriorische Wissenschaft lehrt sie nur das, was jeder schon weiß und übt (II, 120), darum hält er es auch für unnötig, daß man die Regeln derselben dem Gedächtnisse der Schüler auflade (I, 84 f.). Denn Mangel an natürlicher Logik zeige ein Mensch nicht leicht. Wer sich zum Disputieren geschickt machen wollte, würde es viel besser als durch das Studium der logischen Regeln durch fleißiges Lesen der Platonischen Gespräche erreichen, deren viele die vortrefflichsten Beispiele dialektischer Gewandtheit geben, besonders, wo Sokrates den Sophisten Schlingen lege und solche nachher zuziehe. Denn die Regeln in den dialektischen Schriften des Aristoteles lägen vom einzelnen gegebenen Fall immer viel zu weit ab, als daß man sie anwenden könnte; und um sie herbeizuholen und dem Fall anzupassen, sei keine Zeit (N IV, 375). Trotzdem verwirft Schopenhauer die Logik als Unterrichtsfach nicht vollständig. »Als abgeschlossene, für sich bestehende, in sich vollendete, abgerundete und vollkommen sichere Disziplin ist sie berechtigt, für sich allein und unabhängig von allem andern wissenschaftlich abgehandelt und ebenso auf Universitäten gelehrt zu werden« (I, 86). Ihren eigentlichen Wert erhalte sie aber erst im Zusammenhange der gesamten Philosophie bei Betrachtung des abstrakten Erkennens. Darum müsse die praktische Richtung zurückgedrängt werden, ihr Vortrag dürfe nicht bloß nackt hingestellte Regeln zum richtigen Umkehren der Urteile, Schließen usw. enthalten, sondern mehr darauf gerichtet sein, daß das Wesen der Vernunft — nach Schopenhauer lediglich die Fähigkeit der begrifflichen Erkenntnis — und des Begriffs erkannt und der Satz vom Grunde des Erkennens ausführlich betrachtet werde. Weiter seien dann die übrigen drei Grundgesetze des Denkens, oder Urteile von metalogischer Wahrheit zu behandeln, woraus nach und nach die ganze Technik der Vernunft erwachse.

Das Wesen des Urteilens und Schließens sei dann darzustellen aus der Verbindung der als räumliche Kreise veranschaulichten Begriffssphären und aus diesem alle Regeln des Urteilens und Schließens durch Konstruktion abzuleiten. Werde die Logik in solcher Weise betrieben, so sei das durch Kant neu erregte Interesse für diese Disziplin wohl zu billigen, ja Schopenhauer mahnt, daß die Kenntnis derselben nicht seltener werde, als sie zu seiner Zeit war (I, 86).

Man wird das, was hier Schopenhauer über Stoffauswahl und Methode des logischen Studiums sagt, gern unterschreiben und nur bedauern, daß seine Warnung vor Vernachlässigung desselben überhört worden ist. Ist es doch geschehen, daß bei dem Übergang des allgemeinwissenschaftlichen Vorbildungskursus von der Universität auf das Gymnasium, die Logik mit den andern eigentlich philosophischen Disziplinen verloren gegangen ist. Mit Recht fordert daher auch *Paulsen*[1]), der Logik einen Platz im Lehrplane der Gymnasien einzuräumen. Da sie zunächst einen schulmäßigen Betrieb erfordert, paßt sie allerdings besser aufs Gymnasium als, wie Schopenhauer wollte, in das erste Universitätsjahr. Hauptforderung aber bleibt, daß sie in dem Bildungsgange jedes Gelehrten überhaupt eine Stelle findet.

Hier möge gleich das angereiht werden, was Schopenhauer über zwei andere Fächer des philosophischen Unterrichts sagt. Während ein Mensch nicht leicht Mangel an natürlicher Logik zeige, finde sich dagegen oft Mangel an natürlicher Dialektik; diese sei eine ungleich ausgeteilte Naturgabe (N II, 76). Schopenhauer faßt, in Übereinstimmung mit Aristoteles, die Dialektik als die Kunst des auf gemeinsame Erforschung der Wahrheit, namentlich der philosophischen, gerichteten Gespräches. Sie mache mit der Logik und der Rhetorik das Ganze einer Technik der Vernunft aus und solle unter der Benennung auch

---

[1]) *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 771.

mit diesen zusammen gelehrt werden. Übung und Nachdenken könnten viel beitragen, um in dieser Kunst Meister zu werden. Daher eben fordert er die Dialektik als weiteres Fach des philosophischen Unterrichts. Aber nur, wenn man sie als geistige Fechtkunst auffasse, könne sie als Disziplin aufgestellt werden. Als solche habe sie nicht die objektive Wahrheit zum Endzweck, sondern nur das Rechthaben (N II, 79). Ihr Nutzen bestehe in Berichtigung der eigenen Gedanken und in der Erzeugung neuer Ansichten (N II, 106). Die 38 Kunstgriffe, die er in seiner eristischen Dialektik gibt, zeugen von großem Scharfsinn, passen allerdings mehr in die Zeit des alten Humanismus, wo man disputierte, nur um seinen Geist und Witz leuchten zu lassen.

Als drittes Fach des philosophischen Unterrichts fordert Schopenhauer Geschichte der Philosophie. Diese solle an der Hand einer philosophischen Chrestomathie und ja nicht pragmatisch, im Sinne Hegels, vorgetragen werden. Zweck dieses Unterrichts wäre, das philosophische Interesse der Studenten zu erwecken und sie auf dem Felde der bisherigen philosophischen Leistungen zu orientieren. Hauptsache bleibe aber immer, daß man jeden Philosophen nur aus seinen eigenen Werken kennen lerne (III, 197).

Später wird er, infolge seines gesteigerten Mißtrauens gegen die Universitätsphilosophie, noch schroffer. Er meint, die Geschichte der Philosophie sei geeignet, das Wissen die Stelle des Denkens einnehmen zu lassen. Daher solle aller philosophische Unterricht von der Universität verschwinden. Dafür möge sich jeder privatim mit den Werken der großen Philosophen bekannt machen (III, 197).

Ohne in eine Kritik dieser Ansichten eintreten zu wollen, sei nur bemerkt, daß Nietzsche zu einer ähnlichen Meinung über den Unwert dieser Disziplin kommt, aber mehr aus pädagogischen Gründen. Er betont, daß sie durch das Wirrsal der Meinungen die Jünglinge ent-

mutige, selbst eine Meinung zu haben. Darum schüttet auch er das Kind mit dem Bade aus und verwirft die Philosophie als Unterrichtsgegenstand gänzlich, anstatt nach der geeigneten Methode zu suchen, die Quellenstudium und Geschichte, objektive und subjektive Darstellung in der rechten Weise verbindet. An der Wichtigkeit und Notwendigkeit des philosophischen Studiums hält Schopenhauer trotz aller Schwankungen fest. »Es schafft Ordnung in den Kopf und lehrt unbefangen in die Welt sehen« (III, 197). Darum fordert er, daß jeder, welcher nicht in der Hauptsache roh bleiben und der unwissenden, in Dummheit befangenen Menge beigezählt werden will, spekulative Philosophie studiert haben müsse (I, 87). Ja er wünscht, es solle gesetzlich bestimmt werden, daß jeder auf der Universität im ersten Jahre ausschließlich Kollegia der philosophischen Fakultät hören müßte und vor dem zweiten Jahre zu denen der drei oberen Fakultäten gar nicht zugelassen würde (V, 516 ff.). Selbst alle empirischen Wissenschaften müßten mit einer philosophischen Tendenz betrieben werden, sonst glichen sie einem Antlitz ohne Augen (II, 149).

Die Forderung des propädeutischen Philosophieunterrichts für die oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten ist heute eine zum größten Teile noch unerfüllte, aber wie *Paulsen* überzeugend darlegt, höchst dringende.[1]) Daß in dem von *Paulsen* zu diesem Zwecke empfohlenen Lesebuche[2]) auch Abschnitte aus Schopenhauer nicht fehlen dürften, wird jeder bejahen, der da bedenkt, daß Schopenhauer genug moderne, auch für Schüler geeignete und interessante Fragen und noch dazu in anziehender Form behandelt.

---

[1]) *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 768 ff.
[2]) Ebenda S. 773.

II.

Die anschauliche und die begriffliche Erkenntnis.

Wenn Schopenhauer in so affektvoller Weise gegen das begriffliche Beweisverfahren Euklids zu Felde zieht und dafür den Beweis durch die reine Anschauung so angelegentlich empfiehlt, so ist das nicht lediglich eine Konsequenz aus seinem Apriorismus, sondern beruht zugleich darauf, welchen Wert er der anschaulichen Erkenntnis gegenüber der begrifflichen überhaupt beimißt. Er stellt beide Erkenntnisarten, die anschauliche und die begriffliche, einander schroff gegenüber, ja er bezeichnet die Feststellung des Unterschiedes zwischen beiden als einen verdienstvollen Grundzug seiner Philosophie (II, 103). Er erhebt gegen Kant den Vorwurf, daß dieser die anschauliche und die begriffliche Erkenntnis nicht gehörig gesondert habe, woraus eine heillose Konfusion entstanden sei. So fühlt sich Schopenhauer auch in diesem Punkte als der Vollender der Philosophie Kants (I, 558).

Wie schon aus unserem vorigen Kapitel ersichtlich war, schätzt Schopenhauer die Anschauung gegenüber dem Abstrakten außerordentlich hoch. Das beruht zunächst auf der Stellung, die die Anschauung in der Methode seiner Philosophie einnimmt. Er betont öfter, daß seine Philosophie nichts mehr und nichts weniger geben wolle als eine gründliche Auslegung der Erfahrungswelt, das heißt, nicht nur der äußeren, sondern auch der des inneren Erlebens. Er sagt: Man könne behaupten, daß in jedem Wirklichen alle Wahrheit und Weisheit, ja das letzte Geheimnis der Dinge enthalten sei, freilich eben nur *in concreto*, und so, wie das Gold im Erze steckt: Es kommt darauf an, es herauszuziehen (II, 83).

Schon aus dieser außerordentlich bevorzugten Stellung, die Schopenhauer der Anschauung in seinem gesamten Philosophieren zuweist, geht hervor, daß bei ihm

die Anschauung nicht etwas so ganz Einfaches sein wird. Es gilt darum das Wesen der Schopenhauerschen Anschauung genauer zu untersuchen. Hierbei kann ich durchaus auf die Untersuchungen *Volkelts* verweisen, der (Seite 122) diese Unterschiede überzeugend nachweist. Schopenhauer unterscheidet zunächst die sinnliche Anschauung. Im Anschlusse an Kant betont er, daß dieselbe intellektual sei, daß erst durch die Tätigkeit unseres Verstandes aus der subjektiven Empfindung die objektive empirische Anschauung entstehe, nicht aber, wie die Sensualisten meinen, die objektive Welt schon vorher fertig durch die Sinne und die Öffnungen ihrer Organe, bloß in den Kopf hineinspaziere. Daneben aber kennt er noch eine gesteigerte lebensvollere Anschauung, wie sie vornehmlich dem Weltmanne eigen sei, die dadurch entstehe, daß der Verstand die kausalen Beziehungen der Einzeldinge mit Bewußtsein untersuche und zugleich die Wahrnehmung gefühlsmäßig beurteile. Außerdem faßt er noch die Anschauung der metaphysischen Ideen als eine Art der Anschauung auf, ohne aber diese drei Arten immer zu trennen. Dazu kommt noch, daß alle diese verschiedenen Anschauungen nach Schopenhauers Meinung von Gefühlen begleitet sind. Da er nun, wie wir später sehen werden, die Gefühlsregungen dem Willen einverleibt, so sucht er auch die Anschauung möglichst nahe an den Willen selbst heranzurücken. So ist ihm das Anschauen nicht ein rein äußerliches methodisches Mittel, sondern ein den innersten Kern des Menschen ergreifendes Erlebnis, bei ihm sieht nicht bloß das Auge, sondern die ganze Seele.

Dieser vielgestaltigen und lebensvollen Anschauung gegenüber steht nun die abstrakte Vernunfterkenntnis. Der Mensch vermag nämlich aus den anschaulichen Vorstellungen neue Vorstellungen »abzuziehen«, das sind die Begriffe. Je höher man allerdings in der Abstraktion aufsteigt, desto mehr Anschauliches muß man fallen lassen, desto weniger denkt man also bei dem Begriffe. Den

allerabstraktesten Begriffen wie Sein, Verhältnis, Tugend, entspricht überhaupt nichts Konkretes mehr. Derartige Begriffe verachtet Schopenhauer, sie seien die ausgeleertesten und ärmsten. Die Fähigkeit der begrifflichen Erkenntnis nennt nun Schopenhauer die Vernunft. Entschieden weist er die Lehre der deutschen spekulativen Philosophen ab, die die Vernunft als das Vermögen übersinnlicher Ideen hinstellten.

Im Gegensatz zu dieser abstrakten Erkenntnis erfährt nun das Gebiet und der Wert des Anschaulichen bei Schopenhauer noch eine weitere Bereicherung dadurch, daß ihm die Tätigkeit der Urteilskraft hauptsächlich einverleibt wird. Hauptsächlich, denn zunächst schiebt er die Urteilskraft als verbindendes Mittelglied zwischen Verstand und Vernunft ein, ganz nach dem Vorbilde Kants. Er räumt auch ein, daß die eine, niedere, Tätigkeit der Urteilskraft sich lediglich auf das Abstrakte beziehe, wo sie Begriffe nur mit Begriffen vergleiche (II, 103) und das Verhältnis in einem Urteile ausspreche. Aber meist hat er doch, wenn er von der Urteilskraft spricht, deren höhere Tätigkeit im Auge, die darin besteht, daß sie entweder das anschaulich Erkannte in das deutliche abstrakte Erkennen überträgt, aus den gegebenen Fällen die allgemeine Wahrheit sucht, also reflektierend verfährt, oder auch zum gegebenen Begriff oder Regel den anschaulichen Fall sucht, wo sie dann subsumierend verfährt (N IV, 382 ff.). Die ungleich wichtigere von beiden, die reflektierende Urteilskraft steht nun aber der gesteigerten Art der Anschauung (S. 32) nahe. Nur verfährt die Urteilskraft hier bewußter und absichtlicher, als dort der Verstand; sie steht dem Begriff etwas näher als jene anschauende Erkenntnis. Doch verwischt Schopenhauer die Grenzen; z. B. nennt er einmal den Scharfsinn eine Äußerung des Verstandes (III, 95), ein andermal eine Äußerung der Urteilskraft (II, 105). Das Bilden der Begriffe weist er einmal der Vernunft zu (I, 76), dann wieder der Urteilskraft (III, 119). Überhaupt ist Schopen-

bauers psychologische Terminologie insofern mangelhaft, als er die einzelnen Erscheinungen schroff, am liebsten gegensätzlich voneinander trennt, so daß er für Zwischenstufen und Übergänge zunächst kein Auge hat und sie dann bald dem einen, bald dem andern Gebiete zuweist.

Endlich durchzieht, wie man wohl sagen kann, der Gegensatz zwischen anschaulicher und abstrakter Erkenntnis auch noch Schopenhauers Lehre über Phantasie und Gedächtnis, insofern die Phantasie mehr in das Gebiet des Anschaulichen, das Gedächtnis mehr in das des Abstrakten gelegt wird. Doch unterläßt hier Schopenhauer eine scharfe Gegenüberstellung. Dies mag mit daran liegen, daß die Phantasie bei ihm überhaupt nicht völlig zu ihrem Rechte kommt. Dies tritt besonders hervor, wenn er ihre Bedeutung fürs menschliche Leben darlegt. Entweder stellt sie uns da, nach seiner Meinung, fürchterliche Schreckgebilde vor, oder sie malt Trugbilder, die uns später bittere Enttäuschungen bereiten. Auf jeden Fall stört sie unsere Lebensruhe. So verkennt Schopenhauer, daß sie »in Freud und Elend als treue Gattin« dem Menschen zur Seite steht. Er versteht unter Phantasie die Tätigkeit der anschauenden Geistesfunktion ohne Erregung der Sinne. Wie diese Tätigkeit nun genauer vor sich geht, erfahren wir nicht. Die Phantasie bilde eine Art Ergänzung der empirischen Anschauung; denn je weniger Anschauungen uns zugeführt würden, desto tätiger sei sie. Doch baue sie sich auf der Anschauung auf (V, 638). Weil alles Urdenken in Bildern geschieht, darum sei die Phantasie ein so notwendiges Werkzeug desselben und würden phantasielose Köpfe nie etwas Großes leisten, es sei denn in der Mathematik.

Steht demnach die Phantasie in dem Gebiete des Anschaulichen, so gehört dagegen das Gedächtnis mehr dem des Abstrakten an. Denn das Gedächtnis ist nach Schopenhauer nur möglich durch Subsumtion gleichartiger und ähnlicher Dinge und Begebenheiten unter allgemeine Begriffe. Erst durch diese Subsumtion kommt im mensch-

lichen Geiste eine geordnete und zusammenhängende Rückerinnerung zu stande (II, 68 ff.). Schopenhauer definiert das Gedächtnis als die Übungsfähigkeit im Reproduzieren von Vorstellungen (III, 104) und betont, daß man sich kein Behältnis für fertige Vorstellungen darunter zu denken habe, sondern im Gegenteil entstehe jedesmal wirklich eine neue, nur mit besonderer Leichtigkeit durch die Übung. Die Unterlage des Gedächtnisses bildet aber der Wille; er ist der Faden, auf welchen sich die Erinnerungen reihen, und welcher diese fest zusammenhält.

Wir haben jetzt das ganze Gebiet durchmessen, das von dem Gegensatze zwischen anschaulicher und abstrakter Erkenntnis durchzogen wird. Man muß sich dieses ganze Gebiet vor Augen halten, wenn man Schopenhauer von der Bedeutung und dem Werte beider Erkenntnisweisen sprechen hört.

Zunächst zwar hat er für die Eigenheiten beider Erkenntnisweisen ein scharfes Auge. Die Anschauung ist ihm die Grundlage der Begriffe und damit unseres gesamten Denkens. Jede Wissenschaft, aber auch Kunst und Poesie sowie die Philosophie müssen in ihr den Grundgehalt suchen. In ihr wurzelt Weisheit und Genie die wahre Lebensansicht, der richtige Blick und das treffende Urteil. Im Praktischen leitet sie intuitiv und unmittelbar unser Handeln. Sie allein verschafft volle Befriedigung und widerspruchslose Wahrheit. Sie allein verschafft wirklich neue Erkenntnisse, ja sie ist selbst die Erkenntnis katexochen. Diesen umfassenden Sinn legt Schopenhauer in das Wort: *Nihil est in intellectu, nisi quod antea fuerit in sensu* (II, 95).

Aber auch dem begrifflichen Wissen erkennt er einen, wenn auch beschränkten Wert zu. Der Begriff erleichtert uns das Erkennen, er ist die äußere Form, in die der aus der Anschauung stammende Inhalt bequemer gefaßt werden kann. Da er nur das Wesentliche der anschaulichen Vorstellung aufnimmt, alles Unwesentliche der-

selben hingegen beiseite läßt, gleicht er dem Abwerfen unnützen Gepäcks. Darum ist er auch leichter zu handhaben als jene. Er bleibt ferner fest und bestimmt und ermöglicht erst dadurch das sichere Aufbewahren und das Mitteilen der Erkenntnisse; denn Anschauungen und Phantasiebilder lassen sich nicht vollkommen mitteilen, da entsteht in dem Kopfe eines jeden Schülers ein anderes Bild. Indem ferner der Begriff die Gegenstände der Erkenntnis einander über- und unterordnet, bringt er Übersichtlichkeit und systematische Ordnung in unsere Erkenntnisse. Damit ist dann die Möglichkeit zur Vollständigkeit des Wissens gegeben. So ist es der Begriff, der erst die Wissenschaft ermöglicht. Welchen bedeutsamen Einfluß endlich die Vernunft, als praktische, auf unser Handeln ausübt, werden wir später sehen.

Schien es bis jetzt, als verteile Schopenhauer Licht und Schatten ziemlich gleichmäßig und gerecht auf beide Erkenntnisweisen, so tritt seine wahre Meinung erst hervor, wenn er beide einander gegenüberstellt. Da erhebt er die Anschauung so weit über das begriffliche Wissen, daß man ihn von einer einseitigen Bevorzugung der Anschauung nicht freisprechen kann. Das begriffliche Wissen sei nur sekundär, enthalte nur schattenhaftes, geborgtes Licht wie der Mond. Die Urerkenntnis sei allein die Anschauung, sowohl für den einzelnen Begriff, wie für jede Wissenschaft. Öfter vergleicht er den Begriff mit den Anweisungsscheinen einer Zettelbank, die ihren Wert erst durch die Kontanten der Kasse, die Anschauungen, erhalten (II, 82). Die Begriffe kleben dem Menschen nur an, sie erforschen nur die Schale der Dinge, nicht ihr Inneres. Während ferner das Anschauen nach 3 Dimensionen vor sich geht, vermögen wir nur einen Begriff auf einmal zu fassen. Auch beschäftigen die Begriffe nur einen Teil des Menschen. Weiter sind sie zu starr und vermögen die feinen Modifikationen des Anschaulichen nicht zu erreichen. Schopenhauers einseitige Bewertung beider Erkenntnisweisen tritt dann besonders

hervor, wenn er auf ihre Beweiskraft zu sprechen kommt. Er meint, der Anschauung wohne viel mehr Beweiskraft inne, als einem abstrakten Schlusse. Dieser sei nur der Form nach, aber nicht der Materie nach völlig gewiß; er sei weniger für die, welche lernen, als für die, welche disputieren wollen. Läge uns die anschauliche Wahrheit immer so nahe, wie die Ableitung durch einen Schluß, so wäre sie durchaus und überall vorzuziehen (I, 113). Ja er meint, es müsse möglich sein, jede Wahrheit, die durch Schlüsse gefunden und durch Beweise mitgeteilt wird, auch unmittelbar und anschaulich zu erkennen. Wir sahen bereits, wie er tatsächlich in der Methode der Geometrie einen dahingehenden Versuch macht. Endlich ist der Begriff auch für die echte Tugend wie für die Kunst, ja selbst für die praktische Weisheit unfruchtbar; diese gehen aus anschaulicher Erkenntnis hervor.

So ist Schopenhauer ein begeisterter Vertreter des Prinzips der Anschauung. Wie Haman und der junge Herder nimmt er energisch Stellung gegen die Überschätzung des begrifflichen Wissens. Auch seine Verwandtschaft mit Pestalozzi tritt hierbei auffällig zu Tage. Stimmt doch sein Leitsatz: Die Anschauung ist die Quelle aller Erkenntnis (II, 89) fast wörtlich überein mit dem Kernsatze Pestalozzis: Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis. Die Verwandtschaft zwischen beiden in dieser Hinsicht tritt nun noch mehr hervor, wenn wir Schopenhauer auf das Gebiet der Pädagogik folgen. Denn die Forderung der Anschauung ist der Grundsatz für die pädagogischen Ansichten Schopenhauers, soweit sich diese auf die intellektuelle Erziehung erstrecken.

Wie aber kommt Schopenhauer dazu, diesen Satz für die Erziehung nutzbar zu machen? Es ist wiederum die Tendenz, den zu seiner Zeit herrschenden Grundsätzen und Gebräuchen der Erziehung reformierend entgegenzutreten, die ihn dazu veranlaßt. Wenn er die Anschauung als die Quelle aller wahren Erkenntnis preist,

so verfällt er dabei meist in einen polemischen Ton. Er fühlt sich in dieser Forderung als Verfechter einer Wahrheit, die von andern verkannt wird. Es sind die nachkantischen Philosophen, gegen die sich seine heftige Polemik richtet, insbesondere Hegel, Schelling und Schleiermacher. Diese, insbesondere Hegel, lehren nach seiner Meinung Afterphilosophie, welche von beliebig gewählten, möglichst allgemeinen und abstrakten Begriffen ausgeht, darum in der Luft schwebt und nie zu wirklichen Erkenntnissen führen kann. Sie erzeuge nur verschrobene, dumpfe Köpfe. Indem nun aber Schopenhauer weiter forscht, wie es möglich sei, daß solche Afterphilosophie für wirkliche Philosophie gehalten, ja begeistert aufgenommen werde, während man seine, aus der Anschauung erwachsene, ignoriere, findet er die Ursache davon in der falschen Erziehung. Die Menschen und insbesondere die Studenten seien eben schon von Jugend auf gewöhnt worden, Worte für die Sache selbst zu nehmen. Solle es hierin besser werden, so müsse die Jugend anders erzogen werden. So sieht sich Schopenhauer genötigt, auf das pädagogische Gebiet überzugehen und hier reformatorisch aufzutreten.

Er tut das hauptsächlich in seinem kleinen Aufsatze: »Über Erziehung« (V, 662—668). Darin sieht er fast ganz ab von der moralischen Erziehung und faßt nur die intellektuelle Erziehung ins Auge, die Erziehung zum praktischen Menschen, wie er es ausdrückt. Wie aus dem Vorhergehenden ersichtlich, ist er auch weniger von der Seite der eigentlichen Kindererziehung, als von seiten der Studentenerziehung auf diese Frage gekommen. Überhaupt denkt er bei seinen pädagogischen Forderungen zunächst meist an den Jüngling als Erziehungsobjekt. In dem genannten Aufsatze nun formuliert er ein festes Erziehungsziel, indem er sagt: »Bekanntschaft mit der Welt zu erlangen, können wir als das Ziel aller Erziehung bezeichnen« (V, 663). Wir werden später sehen, wie sich hinter diesen Worten noch ein ethisch-pessimistischer

Sinn verbürgt. Vorläufig aber sehen wir ganz davon ab und fassen diese Zielangabe als das, was sie zunächst ist, nämlich als Ziel der intellektuellen Erziehung. Bei der Entwicklung dieses Zieles geht Schopenhauer von dem gegensätzlichen Erziehungsverfahren aus, das er die künstliche Erziehung nennt. Diese erziele schiefe Köpfe, welche Dinge und Menschen falsch beurteilen, falsch sehen, falsch behandeln. Dies komme daher, weil man ihnen nur Begriffe von Dingen und Menschen in den Kopf gepropft habe. Sie trügen darum in ihrem Kopfe eine phantastische Ansicht der Welt und träten teils einfältig, teils verschroben in die wirkliche Welt ein. Statt dessen soll es Aufgabe der Erziehung sein, die Kinder von vornherein gleich mit der wirklichen, anschaulichen Welt bekannt zu machen, damit sie von Anfang an Welt und Menschen nehmen, wie sie sind, und sie richtig zu behandeln verstehen. Anstatt Wortwissen soll ihnen Sachkenntnis übermittelt werden.

Jeder einsichtige Erzieher wird Schopenhauer in dieser Verurteilung des Verbalismus wie in der Forderung nach anschaulichem Wissen, nach Bekanntschaft mit der wirklichen Welt uneingeschränkt beistimmen. Damit gesellt sich Schopenhauer den großen pädagogischen Reformern wie Comenius, Locke und Rousseau zu, und sein Ruhm wird nicht geschmälert dadurch, daß gleichzeitig Pestalozzi denselben Ruf erhebt. Vielmehr bleibt ihm der Ruhm, aus den Tiefen seiner Philosophie zu dieser Forderung gelangt zu sein.

Der Erreichung dieses aufgestellten Zieles stehen nun allerdings Hindernisse entgegen, deren sich Schopenhauer nicht nur recht wohl bewußt ist, sondern die er manchmal übertrieben hervorhebt und sie skeptisch als unüberwindliche Schranken hinstellt. Das eine Hindernis betrifft die Mitteilbarkeit der Erkenntnisse. Da sagt er zunächst: Unbedingt mitteilbar ist nur die schlechteste Erkenntnis, die abstrakte, die sekundäre, der Begriff, der bloße Schatten eigentlicher Erkenntnis (II, 86). Wollen dann aber die

Zuhörer sich die erhaltenen Begriffe veranschaulichen, so wird jeder ein anderes Bild davon in seiner Phantasie entwerfen, welches von dem richtigen bedeutend abweicht (II, 73). Noch schlimmer stehe es mit der anschaulichen Erkenntnis. Diese lasse sich nur mittelbar mitteilen (II, 216), nämlich man könne allenfalls die objektiven Bedingungen dazu, durch die bildenden Künste und schon viel mittelbarer durch die Poesie, gereinigt und verdeutlicht den andern vorlegen. Aber sie beruhe ebenso sehr auf subjektiven Bedingungen, die nicht jedem und keinem jederzeit zu Gebote stünden (II, 86). So meint er skeptisch: »Wenn Anschauungen mitteilbar wären, da gäbe es eine der Mühe lohnende Mitteilung: so aber muß am Ende jeder in seiner Haut bleiben und in seiner Hirnschale und keiner kann dem andern helfen« (II, 86).

Das zweite Hindernis erblickt Schopenhauer darin, daß es von Natur neben den anschaulichen auch abstrakte Köpfe gebe, daß also ein Teil der Kinder schon durch seine ursprüngliche Anlage an der anschaulichen Erkenntnis gehindert werde. Er sagt, schon die einfache empirische Anschauung fällt in verschiedenen Köpfen verschieden aus. Das Bild derselben Aussicht sei in verschiedenen Köpfen, bei gleicher Schärfe ihrer Augen, so verschieden, wie etwa der erste und letzte Abdruck einer stark gebrauchten Kupferplatte. Darauf beruhe die große Verschiedenheit der Fähigkeit zum Genusse der schönen Natur, folglich auch zum Nachbilden derselben (II, 35). Die Überlegenheit in der anschaulichen Erkenntnis, nicht die in der abstrakten drücke ihren Stempel auch den Gesichtszügen auf. Das höchste Maß des abstrakten Denkens sieht Schopenhauer verkörpert im Mathematiker, das des anschaulichen Auffassens im Genie. Manche Geister verlangten eben abstrakte Begriffe, sie hätten Geduld und Gedächtnis für abstrakte Sätze, Formeln, Beweisführungen in langen Schlußketten und Rechnungen, während andere Geister nur im anschaulich Erkannten völlige Befriedigung fänden. Diese suchten Anschaulichkeit, jene Bestimmt-

heit. So nimmt Schopenhauer geradezu für Mathematik eine besondere Anlage an, die mit den übrigen Fähigkeiten eines Kopfes nichts gemein habe (V, 517). In dieser Wissenschaft könne auch der Phantasielose Bedeutendes leisten, während mancher sonst vortreffliche Kopf dagegen Abneigung habe. Hieraus zieht er die pädagogisch wichtige Konsequenz, daß für diesen Unterricht eine ganz gesonderte Klassifikation der Schüler gelten solle, so, daß wer im übrigen in Selekta säße, hier in Tertia sitzen könnte und umgekehrt (III, 517).

Wird auch heute bestritten, daß es für Mathematik eine besondere Anlage gebe, so ist doch Schopenhauers Gedanke in verallgemeinerter Form, nämlich, die Kinder nach ihren geistigen Fähigkeiten den verschiedenen Klassen zu überweisen, entschieden beachtenswert, besonders für die Volksschule, wo die heterogensten Köpfe beisammen sitzen und entweder die besser befähigten oft gehemmt, oder die andern vernachlässigt, wenn nicht überangestrengt werden. Die Gegenwart zeigt uns ja in dem sogenannten Mannheimer System diesen Gedanken ausgebaut und durchgeführt.

Der beiden jetzt dargelegten Hindernisse ist Schopenhauer allerdings nicht immer streng eingedenk, wenn er von der Methode der intellektuellen Erziehung redet, also wenn er zeigt, wie das Kind zur Bekanntschaft mit der wirklichen Welt zu bringen sei. Das Grundprinzip für diese Methode entnimmt er seiner Psychologie. Er fordert, daß sich diese Erziehung dem natürlichen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes gemäß gestalte. Hiermit ist das Prinzip der Naturgemäßheit ausgesprochen. Zugleich hat er damit die Rousseausche Naturgemäßheit, nach welcher die Natur des Kindes sich selbst überlassen werden sollte, auf das richtige Maß zurückgeführt. Wohl betont auch er die Vorzüge der »natürlichen Erziehung«, bei welcher die eigene Erfahrung Lehrer und Buch ist (V, 662), besonders gern. Er rühmt sie vor allem darum, weil sie stets die Anschauung vor dem Begriffe bringt.

Schroff stellt er sie der künstlichen Erziehung gegenüber, bei welcher durch Vorsagen, Lehren und Lesen der Kopf voll von Begriffen gepropft wird, bevor noch irgend eine ausreichende Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt da ist. Doch trotzdem Schopenhauer die wichtigen Vorzüge der natürlichen Erziehung sieht, erkennt er diese Erziehung doch nicht rückhaltlos an. Die Grundforderung an die intellektuelle Erziehung besteht nach ihm darin, daß der engere Begriff dem weiteren vorhergehe, und so die ganze Belehrung in der Ordnung geschehe, wie die Begriffe der Dinge einander voraussetzen.« Gegen diese Stetigkeit fehlt aber die natürliche Erziehung. Auch bei ihr, man muß sagen: gerade bei ihr, wird in dieser Reihe manchmal etwas übersprungen. Dadurch entstehen mangelhafte und aus diesen falsche Begriffe und endlich eine auf individuelle Art verschrobene Weltansicht, wie fast jeder sie lange Zeit, die meisten auf immer im Kopfe herumtragen (V, 663). Gewiß hat Schopenhauer diesen Nachteil der natürlichen Erziehung am eigenen Leibe erfahren müssen. War doch auch ihm eine sprunghafte, unregelmäßige Erziehung zu teil geworden. So spricht die eigene Erfahrung aus ihm, wenn er sagt: »Wer sich selbst prüft, wird entdecken, daß über manche, ziemlich einfache Dinge und Verhältnisse das rechte oder das deutliche Verständnis ihm erst in sehr reifem Alter und bisweilen fast plötzlich aufgegangen ist. Dann lag hier so ein dunkler Punkt seiner Bekanntschaft mit der Welt, der entstanden war durch Überspringen des Gegenstandes in jener seiner ersten Erziehung, sei sie nun eine künstliche durch Menschen oder bloß eine natürliche durch eigene Erfahrung gewesen« (V, 663). Darum verlangt nun Schopenhauer eine streng planmäßige Erziehung. Seine Reformvorschläge für die intellektuelle Erziehung zielen demnach hauptsächlich auf die beiden Punkte hin 1. alles Wissen ist auf die Anschauung zu gründen und 2. bei jedem Fortschreiten ist streng planmäßig und lückenlos zu verfahren. Diese rechte Erziehungsmethode

hat nun die Fehler der künstlichen, verkehrten Erziehung, der außerdem noch Schwächen unseres Intellekts direkt entgegenkommen, zu vermeiden, also die Jugend vor Irrtümern zu bewahren. Insofern ist ihre Aufgabe eine negative. Sie hat aber ferner eine positive Aufgabe. Indem sie sich dem natürlichen Entwicklungsgange des kindlichen Geistes anpaßt, wird sie sich von selbst möglichst an die natürliche Erziehung anlehnen, muß aber planmäßiger verfahren als diese. Wie Schopenhauer diese Reformvorschläge nutzbar macht für die einzelnen Stufen der Erkenntnisbildung, werden wir nachher zeigen.

Zunächst aber steht fest: Schopenhauer verlangt von der Erziehung, daß sie Wissen erzeuge. So hoch er in seinem philosophischen System die moralischen Werte über die intellektuellen stellt, so weiß er doch trotzdem das Wissen wohl zu schätzen. Sein eigener gewaltiger Forscher- und Wahrheitsdrang ist hierfür schon ein Beweis. Aber auch verschiedene Aussprüche bezeugen dies deutlich. So fordert er immer und immer wieder, daß man nicht nur jede Unwahrheit, sondern auch jeden Irrtum bekämpfen müsse; denn jeder von diesen berge ein Gift in sich und unschädliche Irrtümer gebe es nicht (V, 358). Wissen, meint er, adelt den Menschen, und insbesondere einem Reichen ist Unwissenheit nie verzeihlich (V, 585; V, 688). Auch birgt die intellektuelle Beschäftigung einen reichen Segen in sich selbst. Sie beglückt den Menschen und erhebt ihn über die Monotonie des Lebens, während Geistesarmut Langeweile und damit Laster erzeugt. Vor allem aber ist zum Beweise für Schopenhauers Intellektualismus daran zu erinnern, daß er das Genie, das ja nach seiner Auffassung in einem bedeutenden Überwiegen des Intellekts über den Willen besteht, so außerordentlich erhebt und feiert.

Wenn aber nun Schopenhauer als die wichtigste Aufgabe der Erziehung hinstellt, daß sie die Köpfe aufzuhellen habe, und somit die Erziehung intellektualistisch gestaltet, so geht das nicht lediglich hervor aus seiner

Schätzung des Wissens überhaupt, sondern hat noch einen andern Grund. Wie wir später sehen werden, verneint er die Möglichkeit einer echt moralischen Erziehung. So bleibt nach seiner Ansicht dem Erzieher nichts weiter übrig als Berichtigung der Erkenntnis. Allerdings erfahren die intellektualistischen Züge, die neben seinen pädagogischen auch seine psychologischen Ansichten durchziehen, eine bedeutende Milderung, wenn wir die Art des Wissens ins Auge fassen, das der Erzieher vermitteln soll. Das echte Wissen birgt ja nach seiner Meinung eine Fülle von Leben, eine Menge von Gefühlselementen in sich. Er denkt bei alledem nicht an breite, tote, abstrakte Gelehrsamkeit, sondern an ein lebendiges, deutliches Wissen. Darum ist ihm auch die Qualität des Wissens viel mehr wert als die Quantität. Er unterscheidet in dieser Beziehung das aktuelle Wissen, das uns jederzeit sofort zur Verfügung steht, von dem potentiellen, dieser unübersehbaren, stets etwas chaotischen Masse (II, 162). Eine weitere Abschwächung erfährt der Intellektualismus dadurch, daß für Schopenhauer der Zweck des Wissens den Wert desselben bedingt. Die Gelehrsamkeit dürfe nicht Selbstzweck sein, noch weniger soll man damit scheinen wollen. Die bloß theoretische Weisheit vergleicht er mit der gefüllten Rose, welche durch Farbe und Geruch andere ergötzt, aber abfällt, ohne Frucht angesetzt zu haben (V, 685). Das echte Wissen dagegen soll Einsicht verschaffen in das Wesen der Welt und soll unser Tun leiten. Bei wahrer Bildung müssen eben Erkenntnis und Urteil Hand in Hand gehen und das Handeln muß auf dem Fuße folgen. Das ist dann die rechte Welterkenntnis, wie sie sich zunächst im praktischen Weltmanne und in höherem Grade im Weisen offenbart. Diese praktische Weisheit deckt sich mit der gesteigerten Art der Anschauung. Sie ist es, zu der die Erziehung dem Zöglinge verhelfen soll; denn sie verbürgt zugleich, weil aus dem vollen Leben und der Wirklichkeit abgezogen, die Bekanntschaft mit der Welt. In diesem Sinne stellt

Schopenhauer die Erhöhung der Intelligenz als die größte Vermehrung des Nationalreichtums hin.

Weil nun dieses echte Wissen sich von selbst im Handeln praktisch betätigt, so liegt es nicht im Sinne Schopenhauers, Unterricht und Erziehung scharf zu trennen, sondern er hat im Auge eine Erziehung durch Verstandesaufklärung, eine intellektuelle Erziehung. Man könnte bei ihm auch von erziehendem Unterrichte reden, obwohl er das Prinzip nicht so scharf formuliert und methodisch ausführt, wie etwa Herbart.

Wie ist nun dieses praktische Wissen zu erzeugen? Die regelrechte Erkenntnisbildung geht nach Schopenhauers Ansicht in vier aufeinanderfolgenden Stufen vor sich:

1. Die richtige anschauende Auffassung der realen Dinge.
2. Die Bildung richtiger Begriffe aus diesen Anschauungen.
3. Richtige Beurteilung der Sache.
4. Zweckdienliche Zusammenstellung dieser gewonnenen Urteile zu Schlußprämissen (II, 138).

Da nun Schopenhauer als Grundprinzip der Erziehung, wie wir bereits sahen, den Satz aufstellt: Erziehe gemäß dem natürlichen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes! so muß die Erziehung sich diesem Gange anschließen. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Reformvorschläge (S. 31) ergeben sich daraus vier pädagogische Grundsätze:

1. Laß zuerst durchaus die wirkliche anschauliche Welt auf den Zögling einwirken.
2. Sorge darnach für begriffliche Verarbeitung dieser Anschauungen, aber so, daß lückenlos und streng planmäßig vom engeren zum weiteren Begriff fortgeschritten wird.
3. Gib dem Zöglinge Gelegenheit, sich im selbsttätigen und selbständigen Beurteilen zu üben.
4. Benutze in streng methodischer Weise das Gedächtnis desselben.

Auf diese vier Forderungen ist jetzt näher einzugehen; doch fassen wir die ersten zwei ihrer engen Zusammengehörigkeit wegen zusammen.

»Es ist die Hauptsache in der Erziehung,« sagt Schopenhauer, »daß die Bekanntschaft mit der Welt am rechten Ende angefangen werde« (V, 663). Dieses rechte Ende ist die Anschauung. Schopenhauer findet aber, daß die künstliche Erziehung einen andern Weg einschlägt. Sie stopft die Köpfe der Kinder voll Begriffe, zu denen dann die Anschauung nachträglich durch die Erfahrung hinzukommen soll. Oft geschieht das aber überhaupt nicht; dann bleiben die Begriffe leere Worte. Vielfach sind diese vorgefaßten Begriffe, weil nicht aus der Anschauung abgezogen, auch falsch. Soll nun die Anschauung dieselben später berichtigen, so wird deren Aussage, soweit sie jenen widerspricht, als eine einseitige verworfen, ja wird verleugnet und werden gegen sie die Augen geschlossen; damit nur der vorgefaßte Begriff nicht zu Schaden komme (V, 664). Dazu gibt die falsche Erziehung den Kindern möglichst früh viele Bücher in die Hand. Diese aber sind allgemein und abstrakt und können darum die Anschauung nicht ersetzen. Ja sie verwirren die Anschauung, wenn sie einen phantastischen Inhalt haben, wie Märchen und Romane. Leider kommen nun diesem verkehrten Verfahren schädliche Neigungen im Kinde direkt entgegen. Denn schon die Kinder haben meistens den unseligen Hang, statt die Sache verstehen zu wollen, sich mit Worten zu begnügen und diese auswendig zu lernen, um sich vorkommenden Falls damit herauszuhelfen (V, 663). Dem Phantastischen kommt ebenfalls eine kindliche Neigung entgegen, die Leichtgläubigkeit und Phantasie, die alles willig ergreift. Darum tragen die so erzogenen Kinder eine ganz falsche Welt im Kopfe. Falsche Begriffe, Hirngespinste, seltsame Phantasien verdecken oder verzerren ihnen die wirkliche Welt. Oft muß dann die ganze spätere Lebensschule zur schmerzhaften Ausmerzung und Berichtigung dieser Ansichten dienen.

Diesen Tatsachen gegenüber muß es Aufgabe der Erziehung sein, zunächst verhütende Maßregeln zu ergreifen. Darin besteht die negative Erziehung. Sie sorge dafür, daß die Kinder erst spät und überhaupt wenig Bücher in die Hand bekommen. Sie zügele auch die kindliche Phantasie. Sie halte allen Wortkram von ihnen fern.

Positiv leite der Erzieher seinen Zögling zu reiner Auffassung der Wirklichkeit an. Denn diese allein ist die stets naheliegende, lebendige Quelle der Erkenntnis. Wie die Bildung von empirischen Anschauungen zu erfolgen habe, darüber gibt freilich Schopenhauer wenig Anleitung. Einmal liegt das an den apriorischen Bestandteilen der Anschauung. Sind diese vor aller Erfahrung schon fertig, so daß man sie nur anzuwenden braucht, so wäre das Bemühen des Erziehers, die Anschauungen immer vollkommener zu gestalten, überflüssig. Aber indem Schopenhauer zu dem nativistischen noch ein empiristisches Element hinzubringt, insofern er nämlich lehrt, daß das Kind Zeit, Raum und Kausalität doch erst in jedem Falle auf besondere empirische Data anwenden müsse, welche Befähigung es erst durch Übung und Erfahrung erlerne, wird doch der Erziehung die Möglichkeit einer Anschauungsbildung eingeräumt. Freilich führt er nicht aus, was der Erzieher hierbei zu tun habe. Eine weitere Beschränkung der Erziehertätigkeit in Bezug auf Anschauungsbildung liegt darin, daß er alles Anschauen intuitiv vor sich gehen läßt. Trotzdem gibt er dem Pädagogen auch in dieser Beziehung manchen schätzenswerten Wink. Zunächst fordert er, daß das Kind nicht nur selbst sehen lerne, sondern daß es auch selbst erleben müsse; nicht nur Dinge, sondern auch menschliche Verhältnisse seien ihm anschaulich nahe zu bringen. Was zu groß oder zu kompliziert sei, um mit einem Blicke übersehen zu werden, müsse man entweder teilweise oder durch einen übersehbaren Repräsentanten anschaulich vergegenwärtigen. Das aber, welches selbst dieses nicht zulasse, müsse man wenigstens durch ein anschauliches Bild

und Gleichnis faßlich zu machen suchen (V, 57). An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, wie sehr Schopenhauers philosophische Allbeseelungslehre einer höchst fruchtbringenden Veranschaulichung und Belebung entgegen kommt. So rät er auch, daß man die Phantasie zu Hilfe nehmen soll, wenn man das Bild nicht aus der Realität selbst erfassen könne. Allerdings müsse auch die Phantasie auf gesunder Anschauung fußen; sie müsse zunächst vielen Stoff von der Außenwelt empfangen haben, um sich fruchtbar erweisen zu können. Doch dürfe ihr auch wiederum nicht zuviel Stoff von außen gegeben werden, sonst feiert sie und gerät, selbst aufgefordert, nicht in Tätigkeit (V, 638). Er gibt weiter zu bedenken, daß, weil die Anschauung vielseitig und reich sei, sie leicht verwirrend wirken könne. Daher müsse der Gesichtskreis des Kindes anfangs möglichst enge gehalten werden. Innerhalb desselben seien dem Kinde jedoch lauter deutliche und richtige Begriffe beizubringen und erst, nachdem es alles darin Gelegene richtig erkannt habe, müßte man denselben allmählich erweitern, stets dafür sorgend, daß nichts Dunkeles, auch nichts halb oder schief Verstandenes zurück bliebe (IV, 537). Heimatskunde, nicht allein als Disziplin, sondern auch als Prinzip des gesamten Unterrichts ist in diesem Satze Schopenhauers gefordert. Zur späteren Erweiterung des kindlichen Gedankenkreises empfiehlt er auch das Reisen. Wohl könne auch durch Bücher die Erkenntnis der anschaulichen Welt bereichert werden. Aber diese müßten dann selbst anschaulich und realistisch sein. Als die hierzu am besten geeigneten Bücher empfiehlt Schopenhauer Selbstbiographien, wie etwa die Franklins, oder auch zum Teil die Romane Walter Scotts. So ist Schopenhauer nicht nur Philosoph der Anschauung, sondern er weiß auch die Anschauung als Bildungsmittel voll zu würdigen. Wie Haman und der junge Herder, wie vor allem auch Pestalozzi, dringt er energisch darauf, daß alles Wissen aus der Anschauung erwachse.

Aus den Anschauungen soll dann der Zögling richtige Begriffe abstrahieren; aber kein Begriff dürfe anders als mittels der Anschauung eingeführt, wenigstens nicht ohne diese beglaubigt werden. Die Fähigkeit zum Abstrahieren müsse allerdings, ebenso wie die zum Anschauen, schon vorhanden sein, sie könne kein Lehrer dem Schüler beibringen. Aufgabe des Unterrichts sei es ferner, die Begriffe deutlich zu machen, nicht nur dadurch, daß man die Begriffe in ihre Merkmale zerlege, sondern auch, daß man diese Merkmale, falls sie Abstrakta sind, abermals analysiere und so immerfort, bis man zu der anschauenden Erkenntnis herabgelangt. Einen beherzigenswerten Wink gibt Schopenhauer weiter insofern, als er vor zu allgemeinen Begriffen warnt, wie sie besonders im Religionsunterrichte oft hin und her geworfen werden. Da der Begriff eng mit dem Worte, die Vernunft mit der Sprache verknüpft ist, so ist die Sprache auch das wichtigste Mittel, die Vernunft zu entwickeln. Aus diesem Grunde empfiehlt Schopenhauer warm das Sprachenlernen. Jedoch zwänge die Sprache zugleich den unendlich beweglichen, nuancierten Gedanken in feste Formen. Daher hat man erst dann, wenn man fähig ist, Begriffe in lauter deutliche Anschauungen ohne Worte aufzulösen, eine gründliche Kenntnis der Dinge. Ist dann in dem Kopfe eine genaue Verbindung zwischen sämtlichen abstrakten Begriffen und den zu diesen gehörenden Anschauungen erreicht, so daß einerseits jeder Begriff unmittelbar oder mittelbar auf einer anschaulichen Grundlage ruht und andrerseits man jede vorkommende Anschauung dem richtigen, ihr angemessenen Begriff zu subsumieren vermag, dann ist das Ziel der intellektuellen Erziehung erreicht. Schopenhauer bezeichnet diesen Zustand als Reife der Erkenntnis. Damit nennt er die formale Seite desselben Ziels, das er nach der materialen Seite Bekanntschaft mit der Welt nannte. Denn nur wenn die der wirklichen Welt entnommenen Anschauungen begrifflich verarbeitet sind, kann von einer wirklichen Bekanntschaft

mit der Welt die Rede sein. Man wird freilich Schopenhauer darin beistimmen, wenn er meint, daß dieses Ziel von der Schulerziehung nicht erreicht, sondern ihm nur zugestrebt werden könne. Die Reife, sagt er, ist allein das Werk der Erfahrung und mithin der Zeit. Von dem Schulwesen seiner Zeit aus begründet er diesen Satz. »Da wir unsere anschaulichen und unsere abstrakten Erkenntnisse meistens separat erwerben, erstere auf dem natürlichen Wege, letztere durch gute und schlechte Belehrung und Mitteilung anderer, so ist in der Jugend meistens wenig Übereinstimmung und Verbindung zwischen unseren durch bloße Worte fixierten Begriffen und unserer durch die Anschauung erlangten realen Erkenntnis. Beide kommen erst allmählich einander näher und berichtigen sich gegenseitig.« Dieser Vorwurf trifft unsere Jugenderziehung nicht in dem gleichen Maße wie die jener Zeit. Sehen wir doch heute die Lehrer meistens redlich bemüht, Anschauen und begriffliches Verarbeiten Hand in Hand gehen zu lassen auf jeder Altersstufe. Eine Verbindung zwischen »sämtlichen« Begriffen und Anschauungen bleibt natürlich trotzdem das Werk der eigenen Erfahrung. Von der Überspannung des Ziels der intellektuellen Erziehung, dem Fehler vieler Pädagogen, ist aber Schopenhauer freizusprechen. Er betont selbst, daß diese Reife ganz unabhängig ist von der sonstigen größeren und geringeren Vollkommenheit der Fähigkeit eines jeden.

Als Konsequenz hieraus ergibt sich die Forderung, den kindlichen Gesichtskreis nur ganz allmählich und stetig zu erweitern. Auch begnügt sich Schopenhauer nicht damit, Gewinnung von Einzelkenntnissen zu fordern, sondern er verlangt ein zusammenhängendes Wissen, die Anbahnung einer Weltanschauung auch schon im jugendlichen Geiste. Er meint, empirische Wissenschaften, rein um ihrer selbst willen betrieben, glichen einem Antlitz ohne Augen. Weil nun aber einerseits die Fassungskraft des jugendlichen Geistes nach Zeit und Individuum eine begrenzte sei, andrerseits die Jugendeindrücke fürs ganze

Leben haften, so fordert er die sorgfältigste aus skrupulöser Überlegung hervorgegangene Auswahl des dem Menschen durch die Erziehung zu vermittelnden Stoffes. »Diese Auswahl sollte einmal von den tüchtigsten Köpfen und den Meistern in jedem Fache mit der reiflichsten Überlegung gemacht und ihr Resultat festgestellt werden. Zum Grunde liegen müßte ihr eine Sichtung des dem Menschen überhaupt und des für jedes besondere Gewerbe oder Fach zu wissen Nötigen und Wichtigen. Die Kenntnisse der ersteren Art müßten dann wieder in stufenweise erweiterte Kurse, oder Encyklopädien, je nach dem Grade allgemeiner Bildung, die jedem, nach Maßgabe seiner äußeren Verhältnisse, zugedacht ist, abgeteilt werden: von der Beschränkung auf notdürftigen Primärunterricht an, bis auf den Inbegriff sämtlicher Lehrgegenstände der philosophischen Fakultät hinauf. Die Kenntnisse der zweiten Art nun aber blieben der Auswahl der wahren Meister in jedem Fache überlassen. Das Ganze gäbe einen speziell ausgeführten Kanon der intellektuellen Erziehung, welcher freilich alle zehn Jahre einer Revision bedürfen würde« (V, 666 f.). Abgesehen von den großen Schwierigkeiten, die sich einer derartigen Stoffauswahl entgegenstellen würden, ist doch der Gedanke an sich äußerst fruchtbar. Einen ganz ähnlichen Zweck hatte ja auch schon Comenius mit seinen pansophischen Schriften verfolgt. Auf zwei Punkte aus Schopenhauers schwerwiegendem Gedankengange sei aber besonders hingewiesen, weil sie auch für die heutige Pädagogik mir sehr beherzigenswert erscheinen. Schopenhauer verlangt hiermit statt eines mehr oder weniger zufälligen Aggregats von Lehrgegenständen einen streng planmäßigen, systematischen Zusammenhang des gesamten Bildungsstoffes. Nicht nur der Bildungsstoff für das einzelne Individuum, für die einzelne Schule, sondern der für die verschiedensten Schulgattungen untereinander, für das ganze Volk soll organisch zusammenhängen. Außer diesem formalen noch einen stofflichen: Nur solcher

Stoff ist auszuwählen, der für das Leben brauchbar ist. Diese Brauchbarkeit ist aber nicht etwa im utilitaristischen Sinne zu verstehen, sondern der Stoff soll brauchbar sein für den Daseinszweck des Menschen überhaupt.

Lebendiger Zusammenhang aber, das steht für Schopenhauer fest, kommt in die Menge der Einzelkenntnisse erst dadurch, daß das eigene Denken diese durcharbeitet. »Denn erst durch das allseitige Kombinieren dessen, was man weiß, durch das Vergleichen jeder Wahrheit mit jeder andern, eignet man sein eigenes Wissen sich vollständig an und bekommt es in seine Gewalt« (V, 519). Man weiß eben nur das, was man durchdacht hat. Das Denken aber muß ein durchaus selbsttätiges und selbständiges sein. Dieses Selbstdenken kann Schopenhauer nicht genug preisen. Es ist ihm ein Lesen unmittelbar im Buche der Welt. Die anschauliche Welt nämlich gibt unserem Geiste den Stoff und Anlaß zu denken, was seiner Natur und gegenwärtigen Stimmung gemäß ist. Daher bewegt sich unser Geist zwanglos und elastisch, daher befriedigt und beglückt es uns. Nur der eigene Gedanke hat Wahrheit und Leben, Wahrheit nicht bloß für den Denker selbst, insofern er als lebendiges Glied in das ganze System seiner Gedanken eintritt und ganz verstanden wird, sondern er hat auch meist objektive Wahrheit. Darum stimmen eigentlich alle großen Selbstdenker im wesentlichen überein. Darum fordert Schopenhauer auch von der Erziehung, daß sie den Zögling zum Selbstdenken anrege. Selbsttätigkeit des Schülers auf allen Gebieten ist ja überhaupt, das sei schon hier bemerkt, eine Fundamentalforderung der Schopenhauerschen Pädagogik. Aber nicht allein die Überzeugung von dem Werte des Selbstdenkens, sondern auch das Protestgefühl gegenüber dem bisherigen Erziehungsverfahren veranlaßt ihn, diese Forderung mit größtem Nachdruck geltend zu machen. Wiederum nämlich muß er hierin die künstliche Erziehung streng tadeln. Diese stopft den Knaben die fertigen Gedanken in den Kopf, die nun in ihm nur Nachurteile oder wenn

sie unrichtig sind, gar Vorurteile werden. Sie leitet den Schüler an, nicht das zu sagen, was er denkt, sondern was andere gedacht haben und er gelernt hat. Schon das Nachdenken bereits vorgedachter Gedanken flößt aber Schopenhauer Widerwillen ein. Es drücke den Geist nieder und beraube ihn seiner Ursprünglichkeit, so daß er auch für später unfähig wird, selbst zu denken und zeitlebens stumpf bleibt. Noch viel entrüsteter ist Schopenhauer aber, wenn er an die vielen Vorurteile denkt, welche die meisten zeitlebens mit sich herumtragen. Besonders wenn sie der frühen Jugend eingeprägt sind, werden sie gewissermaßen zu angeborenen Ideen, die durch nichts zu erschüttern sind. Immer treten sie dem Auffinden der Wahrheit hindernd in den Weg. Wie diese falschen Erzieher, so sind auch die meisten Bücher der Art, daß sie nur fertige Gedanken überliefern. Darum ist während des Lesens der Kopf der Tummelplatz fremder Gedanken und wird durch vieles Lesen der Geist beinahe desorganisiert; denn er vermag die vielen, noch dazu aus verschiedenen Quellen stammenden Gedanken nicht organisch einzuverleiben. Ja, er verliert seine Elastizität und wird gelähmt, weil er sich nie im Denken geübt hat. Man kann diesen Groll Schopenhauers gegen solche Köpfe wohl verstehen. Sah er doch seine philosophischen Werke auch von der studierenden Jugend ein Menschenalter lang unbeachtet gelassen, weil sie eben nur Hegelsche Vorurteile und Flausen im Kopfe trüge und unfähig sei, die aus seiner Philosophie sprechende Stimme der Wahrheit zu vernehmen. Daß übrigens Schopenhauer mit diesen Klagen über mangelnde Urteilskraft der Studenten seiner Zeit nicht allein dasteht, bezeugen die Gutachten vieler zeitgenössischer Schulmänner, die *Paulsen* in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts[1]) abdruckt. Ich greife nur eins heraus. So schreibt *Spillecke*, der von 1821—41 Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin

[1]) S. 618 ff.

war: »Namentlich kann es keinem vorurteilsfreien Schulmanne entgehen, daß — die jungen Leute, wenn sie zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnismäßig nicht geringen Vorrat von Kenntnissen zu besitzen pflegen, daß aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils und vor allem lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei vielen auf schmerzliche Weise vermißt wird.« Solche Erscheinungen zu verhüten, ist nun nach Schopenhauer zunächst Aufgabe der negativen Erziehung. Sie hat die jugendlichen Köpfe vor dem Überfüllen mit fremden Gedanken und vor Irrtümern zu bewahren. Sie sorge dafür, daß das Kind nicht in jedem unbeschäftigten Augenblicke sogleich nach einem Buche greife, sondern lasse es stille werden im Kopfe. Denn gute und ernste Gedanken lassen sich nicht zu jeder Zeit willkürlich heraufbeschwören: Alles, was man tun könne, sei, ihnen den Weg frei zu halten durch Verscheuchung aller futilen, läppischen oder gemeinen Ruminationen und Abwendung von allen Flausen und Possen. Daß der Erzieher in Bezug auf selbsttätiges originelles Denken von dem jugendlichen Schüler noch nicht viel verlangen kann, ist auch Schopenhauer klar. Die Urteilskraft kommt eben am spätesten zur Reife. Daher aber solle man die Kinder bis zum 16. Jahre von allen Lehren, worin große Irrtümer sein können, frei erhalten, also von aller Philosophie, Religion und allgemeinen Ansichten jeder Art, und sie bloß Dinge treiben lassen, worin entweder keine Irrtümer möglich sind oder keiner sehr gefährlich ist. Positiv muß nun der Erzieher an einfacheren und ungefährlichen Gegenständen das Selbstdenken üben, Dabei darf er keine Mühe und Zeitaufwand scheuen sondern muß immer bedenken, daß die selbsterarbeitete Wahrheit hundertmal mehr wert ist als die fertig überkommene. Den Stoff zum Selbstdenken entnehme er besonders der in engem Gesichtskreise gehaltenen kindlichen Erfahrung; doch können auch einzelne gute Bücher und vor allem sprachliche Übungen hierbei hilfreiche

Hand leisten. Voraussetzung ist, daß die Zöglinge den Mut haben, mit keiner Frage zurückzuhalten. Auch verwirft Schopenhauer den Autoritätenglauben und verlangt, daß der Student eigenes Urteil und Mißtrauen gegen die Lehrer schon auf die Universität mitbringe (IV, 197).[1]

Es muß zugegeben werden, daß Schopenhauer die Forderung des Selbstdenkens zuweilen etwas überspannt; der Lehrer wird sich oft mit »Nachdenken« begnügen müssen. Dennoch wäre zu wünschen, daß unsere heutige Erziehung recht viel von diesem Schopenhauerschen Geiste in sich aufnähme. Übrigens weiß er auch der Tatsache, daß der große Haufe seine Irrtümer lange bewahrt, eine gute Seite abzugewinnen; er meint, dieser wechsele daher wenigstens nicht täglich seine Meinungen (V, 73).

Mit der Überschätzung des Selbstdenkens und des formal bildenden Zweckes überhaupt geht bei vielen Pädagogen Hand in Hand eine Unterschätzung des gedächtnismäßigen Wissens. Dieser Vorwurf trifft Schopenhauer nicht. Wohl steht es ihm fest, daß man nicht studieren soll, um sein Gedächtnis zu füllen, daß vielmehr vieles von dem, was wir lesen und lernen, nur der Speise gleicht, die unseren Geist kräftigt, oder den Sprossen der Leiter, die man unter sich läßt. Aber so wenig Wert er auf bloßen gelehrten Gedächtniskram legt, so gilt doch sein Spott gleichermaßen auch den Leuten, die nichts Positives wissen, nichts gründlich gelernt haben. Denn man müsse zunächst etwas wissen, um es durchdenken zu können. Daher stellt er die Übung des Gedächtnisses als ein wesentliches Element der intellektuellen Erziehung hin, indem er fordert, daß diese köstliche Anlage zu möglichstem Gewinne benutzt werde. Infolge seiner psychologischen Ansicht, daß das Gedächtnis in der Jugend am frischesten und kräftigsten sei, ist

---

[1]) Es mutet sonderbar an, wenn *A. Jung* (S. 24) sagt, daß Schopenhauers Lehre keine Begeisterung aufkommen lasse, für »die Schätzung menschlicher Würde, die nicht von dem Ansehen vor der Welt borgt« und für »das Bewußtsein eigener Gesinnungen und Gedanken«.

es ihm ein natürlicher Gedanke, auf diese Empfänglichkeit und Tenacität des jugendlichen Geistes die Erziehung zu gründen. Weil nun aber die Fassungskraft des Gedächtnisses beschränkt ist, präge man ihm nur wertvollen Stoff ein. Daher eben fordert Schopenhauer eine sorgfältige Stoffauswahl. Die wahre Weisheit besteht nach ihm darin, daß man irgend ein Einzelnes ganz durchforscht, nicht aber darin, daß man die grenzenlose Welt ausmißt (I, 186). Er gibt auch einige Winke, wie das Gedächtnis zu üben sei. Dabei erweist sich der Gedanke, daß der Wille dem Gedächtnis zu Grunde liege, besonders fruchtbar. Ist das Gedächtnis kein Behältnis, sondern eine Kraft, so kann es nicht überfüllt, wohl aber überanstrengt werden. Weil der Wille zu Grunde liegt, müssen die einzuprägenden Vorstellungen den Willen besonders ergreifen. Das geschieht, indem man sie interessant und anschaulich gestaltet. Darum führe man abstrakte Vorstellungen auf ein Bild oder Gleichnis zurück, darum knüpfe man das Wort an ein Phantasma an. Nur nebenbei sei bemerkt, daß Schopenhauer dem Lehrer zugleich ein trefflicher Lehrmeister für Veranschaulichung und Gleichnisbildung sein kann. Das Einprägen kann nach Schopenhauer absichtlich oder unwillkürlich erfolgen. Beim absichtlichen Einprägen möge man sich, besonders wenn es sich um bloße Worte oder Zahlen handelt, der Mnemonik bedienen, als einer einstweiligen Krücke, bis sie dem Gedächtnis einverleibt sind. Das unwillkürliche Einprägen erfolge nur, wenn die Vorstellungen in irgend einer Beziehung subjektiv oder objektiv interessant seien. Des objektiven Interesses seien freilich nur wenige fähig, in der Jugend allerdings noch eher als später, und zwar infolge der Neuheit der Vorstellungen. Auch das Durchdenken der Vorstellungen erleichtere deren Memorieren. Geübt werde die Gedächtniskraft durch fleißiges Wiederholen, geschwächt durch vieles und oberflächliches Lesen. Jedoch ist beim Wiederholen immer etwas Neues hinzuzulernen, damit das Interesse nicht erlischt. Auch ver-

fahre man despotisch und zwinge sich zur Reproduktion; je länger man sich auf etwas hat besinnen müssen, desto fester haftet es nachher und wird uns ein andermal leichter zu Gebote stehen, als wenn man es mit Hilfe der Bücher wieder aufgefrischt hätte. Endlich rät Schopenhauer, nur eigene Gedanken aufzuschreiben, hingegen solle man für das, was man von außen fertig empfangen hat, keine Kollektaneen anlegen; denn etwas aufschreiben, heiße es der Vergessenheit übergeben.

Hält der Erzieher den dargelegten Gang inne, so verschafft er seinem Zöglinge ein zusammenhängendes, gründliches, deutliches und festes Wissen. Da dasselbe auf der anschaulichen Welt beruht, so ist der Zögling dadurch mit der wirklichen Welt bekannt gemacht worden. Dieses Wissen aber wird von selbst sein Handeln leiten; er wird sich richtig, sicher und konsequent im Leben zu benehmen wissen. Die hier von Schopenhauer geforderte intellektuelle Erziehung gleicht in der Hauptsache seiner eigenen Erziehung. Er war zuerst in ausgedehntem Maße mit der wirklichen Welt bekannt gemacht worden, besonders durch eine zweijährige Reise, die seine Eltern mit ihm unternommen hatten. Sein Anschauungsdurst trieb ihn als Knabe in alle möglichen Schaubuden, veranlaßte ihn als Studenten zu einsamen Naturwanderungen und machte ihn zu einem scharfen Beobachter des menschlichen Lebens und Treibens. Aus den gewonnenen Anschauungen gingen seine selbständigen Urteile hervor. »Alle Gedanken, welche ich aufgeschrieben, sind auf äußeren Anlaß, meistens auf einen anschaulichen Eindruck, entstanden, und vom Objektiven ausgehend niedergeschrieben, unbekümmert, wohin sie führen würden« (N IV, 299), sagt er selbst. Das Sprunghafte in seiner Erziehung aber veranlaßt ihn zur Forderung strenger Planmäßigkeit. Viele seiner gelegentlichen Bemerkungen bezeugen uns endlich auch, daß er an sich selbst eine gediegene Gedächtniskultur vorgenommen hat. So werden durch den Untergrund des Selbsterlebens seine Ansichten im Werte gehoben.

Anwendung von Schopenhauers Gedanken über die intellektuelle Erziehung auf einzelne Unterrichtsfächer.

Die Grundgedanken Schopenhauers über die intellektuelle Erziehung finden nun ihre spezielle Anwendung in seinen Bemerkungen über einzelne Unterrichtsfächer. Sowohl sein psychologisches Prinzip, wonach aller Unterrichtsstoff der Fassungskraft des kindlichen Geistes angepaßt sein muß, als auch sein realistisches Prinzip, wonach jeder Unterrichtsgegenstand Bekanntschaft mit der wirklichen Welt vermitteln soll, veranlassen ihn zu der Forderung, daß Naturkunde ein Hauptfach des Jugendunterrichts sein müsse (V, 665). Sie müsse auch das fundamentale Studium des späteren Philosophen ausmachen, denn sie lege erst das zu lösende Problem dar (II, 207). Auf der andern Seite warnt er vor Übertreibung. Gerade seine Jahrhundert zeige, was bei der Jugendbildung herauskomme, die sich auf Physik und Chemie beschränkt (IV, 124). Schopenhauer ist eben Gegner einer bloßen Empirie, Gegner des Materialismus, in den die Naturwissenschaft oft mündet (I, 63). Dagegen solle es auch nicht Ziel dieser Wissenschaft sein, die Weisheit des Schöpfers zu demonstrieren; dadurch werde die lebendige Natur entgeistigt (V, 115, V, 169). So schafft sich Schopenhauer nach beiden Seiten hin Raum für seine eigene Metaphysik. Auch der verkehrten Methode gibt er Schuld an dem oberflächlichen Materialismus. Habe man im Mittelalter nur gedacht, ohne zu experimentieren, so experimentiere man jetzt nur, ohne zu denken. Das Richtige sei: wenige und möglichst einfache Experimente, damit die deutliche Aussage der Natur rein vernommen und darnach geurteilt werde (V, 121 f.). Auch das Aufsuchen von Ähnlichkeiten und Gegensätzen in der Natur empfiehlt er als interessant und nützlich (N IV, 66). Die Botanik soll neben der Erkenntnis, daß die Pflanzen von ihrer Heimat, dem Klima derselben und der Natur des Bodens erzählen, zugleich

Stoff zu ästhetischen Betrachtungen bieten (I, 271). Nimmt man zu diesen Bemerkungen noch die Anregung, die Schopenhauers Naturphilosophie dem Lehrer bietet, insbesondere die Allbeseelung der Natur, die auch für den Unterricht fruchtbringend werden kann, so erkennt man seine Bedeutung auch für dieses Fach. Viele von diesen Gedanken sind erst in neuester Zeit pädagogisch verwertet worden, wenn auch freilich Schopenhauer nicht den Anstoß hierzu gegeben hat.

Von dem psychologischen Prinzip der Anpassung an die kindliche Fassungskraft, wie auch von dem methodischen, stets dem natürlichen Gange der Erkenntnisbildung zu folgen, wird Schopenhauer zu der Forderung geführt, daß der Religionsunterricht geradezu aus der Schule verbannt werde. Die dritte Triebfeder zu dieser radikalen Forderung ist aber seine Stellung zur christlichen Religion überhaupt. Zwar meint Schopenhauer, dem Volke müsse die Religion als Volksmetaphysik erhalten bleiben — der Philosoph braucht keine Religion; für ihn ist seine Überzeugungsmetaphysik ein besserer Ersatz —, weil es nicht zu denken, sondern nur zu glauben befähigt, weil es nicht für Gründe, sondern nur für Autoritäten empfänglich sei. Ja für das Volk sei die Religion nicht nur nötig, sondern auch heilsam; denn sie leite ihr Handeln, fülle die Leere ihres Lebens aus und tröste sie in der Not (N IV, 239). Aber man solle dem Volke etwas Tüchtiges und Wahres zu glauben geben. Das Christentum sei jedoch durch das Judentum verseucht; es habe seine Macht mißbraucht, habe die Erkenntnis der Wahrheit gehindert und häufig einen demoralisierenden Einfluß ausgeübt. Daher hofft er, daß mit dem Wachsen des Wissens das Christentum allmählich schwinde und sieht schon mit Genugtuung sein Ende herbeikommen. Zunächst sollte man hiernach meinen, Schopenhauer werde Religionsunterricht auch für die Jugend fordern, die doch ebenso unmündig und autoritätengläubig ist wie die große Masse. Dem ist aber

nicht so. Forscht nämlich Schopenhauer darnach, wie es komme, daß der religiöse Irrtum solange über die Wahrheit triumphieren konnte, so findet er den Grund hauptsächlich darin, daß die Kirche sich des Jugendunterrichtes bemächtigt habe. Indem sie der zarten Kindheit die religiösen Vorstellungen einprägte, wurden diese so fest, daß man sie für angeboren hielt und sie im späteren Alter tatsächlich kaum zu erschüttern vermag, so fest, daß sie das Gewissen und zu Zeiten alle Menschlichkeit zu ersticken vermochten (V, 340). Dazu kommt die falsche Methode des Religionsunterrichts. Man lehrt dem Kinde nicht, was es aus der Wirklichkeit selbst zu abstrahieren vermag, sondern stopft ihm die fertigen religiösen Begriffe in den Kopf. Dadurch werden diese zu Vorurteilen und die Kinder für immer unfähig, die Wahrheit noch zu erkennen. So hat man der Natur ihr schönes weißes Blatt für immer verdorben (N IV, 248). Aber, obwohl die Urteilskraft im Kinde noch nicht reif ist, philosophiert dieses doch schon viel und anhaltend. Die Grundlagen der Weltanschauung bilden sich schon in den Jugendjahren (IV, 553). Darum hüte man sich zunächst vor jedem gewaltsamen Eingriffe und halte das Kind von Dogmen frei. So sagt Schopenhauer: »Erst wenn die Welt ehrlich genug geworden sein wird, den Kindern vor dem 15. Jahre keinen Religionsunterrricht zu erteilen, wird von ihr etwas zu hoffen sein« (N IV, 248). Auch sei es töricht, von dem Religionsunterricht viel für das echt moralische Handeln zu erwarten. Höchstens kann dadurch Legalität der Handlungen erzeugt werden. Aber auch darin ist seine Macht nicht sehr groß, sondern das Strafgesetzbuch hält mehr von Verbrechen ab als die Religion. Daher sollten die Kinder bei Eidesleistungen zugegen sein (V, 370). Übrigens beweise auch das Volk der alten Griechen die Entbehrlichkeit des Religionsunterrichts. Sie kannten denselben nicht und waren doch human.

Man merkt aus Schopenhauers Ausführungen, daß er lediglich den dogmatischen Religionsunterricht im Auge hatte, den ja auch ein Schleiermacher aus der Schule verweist. Von dem historischen Religionsunterrichte spricht er nicht; soweit hierbei das Alte Testament in Frage kommt, müßte er seiner Ethik nach auch diesen verwerfen. Der feindlichen Stellungnahme liegt zudem auch persönliche Erfahrung zu Grunde. Er hatte als fünfzehnjähriger Knabe, da er längere Zeit zu einem bigotten englischen Geistlichen in Pension gegeben war, den Religionsunterricht hassen gelernt.

Sowohl das Prinzip der rechten Erkenntnisbildung, als auch das realistische Prinzip führen Schopenhauer zu der Frage des Sprachunterrichts und zwar so, daß ihn das erstere zu einer Bewertung der formalen, das letztere zur Hochschätzung der inhaltlichen Seite des Spracherlernens führt. Wir sahen bereits, wie ihm die Sprache überhaupt eines der vornehmsten Werke der menschlichen Vernunft, zugleich aber auch das Organon derselben darstellt. Speziell die Grammatik gilt ihm als das bewunderungswürdigste Kunstwerk. So ist schon die Erlernung der Muttersprache für das Kind eine vortreffliche logische Schulung und Entwicklung seiner Vernunft, die nur der Taubstumme nicht durchmacht. Sie ist zugleich eine Kräftigung seines Geistes, da das Erlernen nur durch gespannte Aufmerksamkeit und große Geistesarbeit möglich ist. Als das beste Mittel aber, dem Lernenden die Natur seiner Muttersprache und der Sprache überhaupt zum Bewußtsein zu bringen, empfiehlt Schopenhauer die Erlernung einer klassischen Sprache. Denn die Alten lehren uns Respekt vor Grammatik und Lexikon auch der Muttersprache; sie bewahren vor Weitschweifigkeit, und die Nachahmung ihres Stils ist das beste Mittel für einen guten deutschen Stil. Er führt auch aus, wie das Erlernen einer klassischen Sprache den Intellekt mehr stärkt und schärft als das Erlernen der Muttersprache. Der Intellekt werde mit neuen Begriffen bereichert; schon

vorhandene Begriffe werden feiner nuanciert. so daß der Geist mit jeder neuen Sprache eine neue Färbung erhalte (V, 601). Weiter löst sich beim Übersetzen der Gedanke aus seiner ursprünglichen Einkleidung los, er steht nackt im Bewußtsein. Dadurch wird das Denken rein und flüssig. Aber auch Gedächtnis und Phantasie werden geübt, kurz der ganze Geist wird gebildet und gestärkt, zugleich aber erfrischt und gehoben, als hätte er sich an einer frischen Felsenquelle gelabt. Die neueren fremden Sprachen seien zur Erreichung dieser Zwecke bei weitem nicht in so hohem Maße geeignet. Einmal seien sie selbst sehr unvollkommen, besonders Englisch und Französisch seien ganz erbärmlich. Er erklärt das so, daß, weil die Sprachen ein Werk des Instinktes seien, sie je älter, desto vollkommener wären, denn damals war der Instinkt noch herrschend und frisch. Dann liegen die neueren Sprachen auch unserem geistigen Gesichtskreis viel näher, nötigen daher weniger zum Umdenken.

Aber nicht allein vom formalen, sondern auch von seinem realistischen Prinzip aus gelangt Schopenhauer zu der Forderung, die alten Sprachen zu erlernen. Nach diesem Prinzip gilt es, die wirklichen Dinge und menschlichen Verhältnisse kennen zu lernen. Dafür aber sind neben der anschaulichen Welt selbst die alten Schriftsteller besonders geeignet. Sie schildern, im Gegensatz zu den Romantikern und etwa zu Don Quixote, die Welt naiv, so wie sie ist, noch unverzerrt von den Grillen des Christentums und des Mittelalters. Aus ihrem reinen Spiegelbilde läßt sich vor allem die Idee des Menschen noch klar erfassen. Es kommt demnach Schopenhauer darauf an, daß die Schüler den Geist der Alten erfassen; nicht Gelehrsamkeit, sondern Einsicht ist ihm das Ziel auch dieser Disziplin. Sie soll den Schülern ein tiefes Verständnis der höchsten und größten Angelegenheiten der Menschheit verschaffen. Wenn man unter wahrer Humanität ferner eine uneigennützige Hingebung für diese höchsten und größten Angelegenheiten der Mensch-

heit versteht,[1]) so sei schon hier darauf hingewiesen, daß auch Schopenhauers Ethik sich hiermit zum Teil berührt. Gilt doch auch ihm das liebevolle Sichversenken in alle Wesen, speziell das Mitleid als die Quelle aller Moral. Ja was Schopenhauer als den höchsten Gipfel moralischer Gesinnung preist, das »bessere Bewußtsein«, das findet er bei den Griechen, insbesondere bei Homer. Allerdings ruhte es damals noch ganz im Innern des Geistes, wie ein Gott im Allerheiligsten (N IV, 220).

So reiht sich Schopenhauers Humanismus doch in seine Philosophie ein, obwohl diese sonst wesentlich von der naturwissenschaftlichen Seite bestimmt ist. Wenn er freilich das auf dem Standpunkte freudiger Weltbejahung stehende Griechentum als Ideal hinstellt, so bedeutet dies einen Widerspruch mit seiner Verneinungslehre. Aber das Humanitätsideal ist eben, wie wir später zeigen werden, noch nicht Schopenhauers höchstes Ideal. Doch konstatiert er auch in dieser Beziehung mit Genugtuung, daß die Griechen wenigstens von dem Elende des Daseins ergriffen gewesen seien, da sie sonst das Trauerspiel nicht erfunden haben würden (II, 690). Trotz des erwähnten Widerspruchs ist Schopenhauer ein begeisterter Verehrer der humanistischen Studien und hat manche Lanze für diese gebrochen. Bewundernd, fast mit heiliger Verehrung blickt er insbesondere auf zu den Hellenen, mit ihrer ganz naturgemäßen Entwicklung, die eine rein menschliche Kultur erlangt hätten in einer Vollkommenheit, wie sie außerdem nie und nirgends vorgekommen sei (V, 426). Sie seien unsere unerreichbaren Vorbilder in allen Künsten und Wissenschaften, in allen Tugenden des Geistes und Herzens (V, 364 ff.). Darum machen die Humanitätsstudien, die mit Recht so genannt würden, den Jüngling erst zum Menschen; sie erzeugen in ihm echt wissenschaftlichen, hohen, freien Sinn, wahre Humanität und edlen Geschmack. »Die

---

[1]) *Paulsen*, S. 778.

Werke der Alten sind der Nordstern für jedes künstlerische oder literarische Streben« (II, 143).

Überzeugt von dem doppelseitigen Werte des Sprachenbetriebes fordert nun auch Schopenhauer als echter Neuhumanist energisch das Spracherlernen auf den Schulen. Er fordert dies mit um so größerem, fast an Luthers Sendschreiben erinnerndem Eifer, als er eine überhandnehmende Vernachlässigung der Sprachstudien wahrnehmen muß, eine Klage, deren Berechtigung viele Pädagogen jener Zeit bezeugen.[1]) Mit dieser Vernachlässigung, die Schopenhauer allerdings unzutreffend auf »pure Bequemlichkeit« zurückführt, werde zugleich eine Verlotterung der deutschen Sprache eintreten, ja er prophezeit fast mit denselben Worten wie einer der letzten Alt-Humanisten, *Caselius*[2]), die Menschen würden trotz aller Weisheit und modernen Fortschritte der Technik in Barbarei versinken, wenn diese Sprachen je verloren gingen. So fordert er, daß jeder Gebildete zum mindesten Latein lernen müsse. Wer kein Latein verstehe, gehöre zum *vulgus*; denn das Latein erweitere unseren Horizont bis ins Altertum, es bilde das geistige Band zwischen allen Gelehrten. Darum bedauert er auch im Interesse der Wissenschaft, daß man das Latein als Gelehrtensprache habe fallen lassen.

Auch über den Betrieb des Sprachunterrichts gibt er einige bemerkenswerte Winke. Für so unschätzbar er die Aufgabe hält, »auf den jungen Geist die Lichtstrahlen der Weisen und Edlen des schönen Altertums frühzeitig fallen zu lassen« (N IV, 443), so ist er sich doch klar, daß dieser Unterricht für Lehrer und Schüler sehr schwer ist. Es gehöre dazu eine besondere Begabung, ein reiches Maß von Phantasie und Selbstdenken (V, 601, 641). Darum darf er nicht zu frühzeitig beginnen, sonst wird die Nervenkraft frühzeitig erschöpft. Auf dem Gymnasium bilde er das Hauptfach; ihm zu Gunsten mögen andere

---

[1]) *Paulsen* führt S. 622 ff. eine Anzahl solcher Stimmen an.

[2]) *Paulsen*, S. 323.

Fächer wie Religion und Geographie ganz weggelassen werden. Beim Eintritt in die Universität soll jeder Student erst ein Examen *rigorosum* in beiden alten Sprachen überstehen (V, 516). Von Autoren empfiehlt er besonders auch Plato zur Erweckung des philosophischen Interesses (IV, 165). Übersetzungen verwirft er durchaus. Sie seien entweder tot oder falsch, auf jeden Fall ein trauriges Surrogat (V, 600, V, 515). Antike Schriftsteller mit deutschen Noten herauszugeben, bezeichnet er als eine Infamie. Hier gelte das Wort: *In schola nil nisi latine* (V, 604). Selbst die Interpunktion dürfe nicht vereinfacht werden; dadurch würden die Werke nur verdorben. Als Ziel gilt ihm ein ganz gründliches Erfassen des Geistes der alten Sprachen. Halb lernen helfe nichts. Erst wenn man fähig sei, nicht etwa Bücher, sondern sich selbst in sie zu übersetzen, so daß man ohne einen Verlust an seiner Individualität zu erleiden, sich unmittelbar in ihr mitzuteilen vermöge, dann erst habe man sie vollkommen inne (V, 601).

So läßt sich Schopenhauer als energischer Verfechter des Neuhumanismus in diese große Bewegung seiner Zeit einreihen. Fr. A. Wolf ist auch fast der einzige Universitätslehrer, den er schätzt. Schopenhauer kann ja hier auch in Ehren mitreden. Rühmt er sich doch selbst, daß er »sieben Sprachen und gut« könne (B 344). Die Schätzung der Sprachen aber ist es nicht etwa allein, was ihn zum Neuhumanisten stempelt. Es finden sich auch sonst viele neuhumanistische Elemente in seiner Pädagogik. Ich brauche nur an seinen Individualismus, an das Verwerfen der Autoritäten, an die Forderung der Selbsttätigkeit, der formalen Bildung und der Geschmacksentwicklung, an seine kühle ablehnende Haltung gegenüber dem Christentume und der utilitaristischen Berufsausbildung zu erinnern. Wie fürs sittliche Handeln das stoische Ideal, so ist ihm das klassische Kunstideal in seinen streng gefügten Formen anziehend und insbesondere ist sein Gelehrtenideal stark von der Antike beeinflußt.

Aber — und darin sehe ich Schopenhauers Bedeutung — bei ihm findet der Humanismus eine gesunde Ergänzung; denn nach ihm soll, wie später zu zeigen ist, die realistische Grundlage die allgemeine Basis für alle Bildung abgeben.

Von der Vernachlässigung, die der Unterricht in der deutschen Sprache bei verschiedenen Neuhumanisten erfuhr, hat sich Schopenhauer frei gehalten. Zwar für altdeutsche Literatur hat auch er keinen Sinn. Er fordert, diese solle auf dem Gymnasium nicht gelehrt werden; man erziehe sonst nur Bärenhäuter (V, 428). Das Nibelungenlied mit der Ilias zu vergleichen,[1]) sei eine Blasphemie. Damit solle man die Ohren der Jugend verschonen. Doch läßt sich zu seiner Entschuldigung hier anführen, daß zu seiner Zeit die Germanistik erst im Werden begriffen war. Auch mag seine Abneigung gegen die geschichtliche Auffassung einer Sache überhaupt zu dieser Minderbewertung mit beigetragen haben. Dagegen hat er volles Verständnis für die Werke der neuhochdeutschen Klassiker. Auf diese verweist er die Jugend. deren Sprache solle in Ehren gehalten und sorgfältig behütet werden. Dringend mahnt er, das junge Geschlecht vor verderbter Sprache zu schützen und vor dem Zeitungsdeutsch zu warnen. Im Interesse der Jugend schreibt er selbst eine geharnischte Schrift: »Über die Verhunzung der deutschen Sprache« (N II, 188 ff.). Auch gibt er manche treffende und pädagogisch verwertbare Vorschrift für guten individuellen Stil, wozu er als ausgezeichneter Stilist ein gutes Recht hatte.

III.

Wille und Intellekt.

Nach Schopenhauers Lehre zerlegt sich die Seele, die man bisher als eine einfache, immateriellle Substanz an-

---

[1]) *A. W. Schlegel* hatte in einer glänzenden Charakteristik diesen Vergleich durchgeführt.

genommen habe, in eine Zweiheit, in Intellekt und Wille. Diese beiden nun stellt er einander schroff gegenüber und hält diese gänzliche Sonderung des Willens von der Erkenntnis für einen bedeutsamen Grundzug seiner Philosophie, die diese zu allen andern je dagewesenen in Widerspruch setze. Infolge seines psychologischen Dualismus findet aber nun das Gefühlsleben keine rechte Stellung. Er bezeichnet es als falsch, ein besonderes Gefühlsvermögen anzunehmen. Er rückt zunächst das Gefühl vom Erkennen ab, es ist ihm etwas Negatives, nämlich das, was nicht abstrakte Erkenntnis der Vernunft ist. So bleibt ihm dann nichts anderes übrig, als alle Gefühle, Leidenschaften und Affekte dem Willen einzuverleiben (III, 393). Dadurch erhalten sie aber eine sehr untergeordnete Stellung, was sich gerade für die pädagogischen Ansichten Schopenhauers als wesentlicher Mangel herausstellt. Von einer besonderen Pflege und Bildung des Gemüts ist bei ihm überhaupt keine Rede.

Nun versteht aber Schopenhauer unter Wille nicht nur das bewußte Begehren, sondern auch den Lebenstrieb, den blinden, grundlosen, unmotivierten Trieb zum Leben (II, 407). In diesem Sinne ist ihm der Wille das eigentliche Wesen des Menschen, er ist das Allerrealste in ihm (II, 222). Darum darf dann Schopenhauer mit Recht sagen, daß sich der Mensch vom Eintritt seines Bewußtseins an als wollendes Wesen findet (I, 386). Die individuelle Beschaffenheit dieses uns in der Erfahrung entgegentretenden Willens nennt er den empirischen Charakter des Menschen. Wirkt ein Motiv auf den empirischen Charakter ein, so äußert er sich in einer Handlung. Da nun innerhalb der Erfahrung durchweg strenge Kausalität herrscht, so muß auch jede Handlung des Menschen nach starrer Notwendigkeit erfolgen. »Jede Tat ist das notwendige Produkt seines Charakters und des eingetretenen Motivs; sind diese beiden gegeben, so erfolgt sie unausbleiblich« (III, 436). Man könnte sie vorhersagen, wie das Rollen einer Kugel auf dem Billard, wenn man jene

Faktoren genau kennen würde. So ist Schopenhauer strenger Determinist, soweit es sich um die Erfahrungswelt handelt. Nun gilt es ihm aber, mit dieser das menschliche Handeln in der Erscheinungswelt beherrschenden Notwendigkeit zugleich die Willensfreiheit zu vereinen. Denn wenn es bisher schien, als könne keiner für seine Taten verantwortlich gemacht werden, so ist es doch andrerseits ebenso gewiß, daß jeder Mensch in sich das völlig deutliche und sichere Gefühl der Verantwortlichkeit hat, d. h. jeder fühlt sich als Täter seiner Taten. Dieses Verantwortlichkeitsgefühl weist hin auf die Freiheit, die der Mensch trotz alledem hat. Nur liegt diese vor der Erscheinung. Der Mensch mit seinem empirischen Charakter gehört der Erscheinungswelt an. Jeder Erscheinung aber liegt nach Schopenhauers Theorie ein Ding an sich zu Grunde. Dieses Ding an sich des einzelnen Menschen mit seinem empirischen Charakter nennt nun Schopenhauer in Übereinstimmung mit Kant den intelligibeln Charakter. Dieser liegt also außer Raum und Zeit, er muß also durchaus einheitlich sein. Ihn hat sich jeder einzelne vor seiner Geburt gewählt, somit ist er des Menschen ureigne Tat. Daß jeder Mensch gerade dieser und kein anderer ist, daß ein gegebenes Motiv sein Handeln gerade auf diese Art bestimmte, das hat er zu verantworten. So liegt die Freiheit des Menschen nicht im *operari*, sondern im *esse*, und *operari sequitur esse*. Alles, was der Mensch tut, ergibt sich von selbst aus dem einmal gewählten Charakter. Nun ist aber der intelligible Charakter nicht bloßer Drang zum Leben, sondern er ist zugleich eine moralische Größe. Schopenhauer kann nicht oft genug betonen, welch ein Irrtum es sei, ihn für eine moralische Null, für eine *tabula rasa* zu halten; nein, er enthalte im Keime schon alle Tugenden und Laster, die der betreffende Mensch später besitze. In welchem Verhältnis diese Keime beieinander seien, das sei individuell verschieden; denn schon der intelligible Charakter sei in jedem Menschen ein anderer.

Uns interessieren hier an dieser Lehre vom intelligibeln Charakter die beiden Sätze. daß derselbe ein völlig einheitlicher, unteilbarer metaphysischer Akt sei und zweitens, daß er mit moralischem Maßstabe zu messen sei. Dieser intelligible Charakter liegt nun dem empirischen zu Grunde. Der empirische Charakter ist nur das »In die Erscheinung treten« des intellegibeln oder, wie sich Schopenhauer gern ausdrückt, der empirische Charakter ist nur die Entfaltung des intelligibeln in der Zeit. Er stellt jenen einfachen identischen Willensakt dar, als zu einem Lebenslauf auseinandergezogen (II, 47). Da sich nun der Wille im intelligibeln Charakter schon nach einer bestimmten moralischen Richtung entschieden hatte, so sind auch die moralischen Eigenheiten, die Tugenden und Laster dem Menschen angeboren. In allen wesentlichen Stücken ist der Charakter mit der Geburt schon da, wenn wir ihn auch vorläufig noch nicht erkennen. Er ruht wie eine verborgene Naturkraft in jedem einzelnen. Dieser freilich lernt ihn selbst erst kennen durch die Erfahrung, dadurch, daß er sich im Handeln äußert. So ist demnach der Charakter des Menschen unveränderlich; er muß in unheimlicher Starrheit das ganze Leben derselbe bleiben. Um dies einleuchtender zu machen, nimmt Schopenhauer die Idealität der Zeit zu Hilfe. Die Zeit ist nur eine subjektive Anschauungsform, nichts Wirkliches, sondern nur unsere Vorstellung. Daher vermöge sie, wie sie überhaupt keine physische Wirkung hervorzubringen im stande sei, auch an dem empirischen Charakter nichts zu ändern. Das Leben ist ja nur eine Art Traum, dies ist eine Lieblingsvorstellung Schopenhauers.

So führen die Lebensnerven seiner Philosophie hin auf die Lehre von der Unveränderlichkeit des empirischen Charakters und damit auf die pädagogische Grundfrage nach der Möglichkeit der Erziehung, die ja hiermit bereits beantwortet ist. Denn wenn man unter Erziehung eine Umgestaltung und Veredelung des innersten Wollens im

Zöglinge versteht, wie es etwa Fichte in die Formel faßt: »Du mußt den Zögling so machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle,« so ist ohne weiteres ersichtlich, daß Schopenhauer jede Möglichkeit der Erziehung bestreiten muß, wenn er seiner philosophischen Grundlage treu bleiben will. Zwar, die Notwendigkeit des Handelns, der Determinismus, läßt sich immerhin noch vereinigen mit der Bildsamkeit des Charakters; denn nach ihr ist ja nicht nur der Erfolg, sondern auch die Mittel, die zu diesem Erfolge führen, also die Tätigkeit des Erziehers determiniert. Dies räumt auch Schopenhauer ein (I, 393). Ist dagegen der Charakter allem Wesentlichen, d. h. dem ethischen Gehalte nach dem Kinde schon angeboren und vollständig unveränderlich, so sind alle Versuche, ihn irgendwie zu bilden, vergeblich. Schopenhauer zieht diese verhängnisvolle Konsequenz und betont die völlige Ohnmacht der Erziehung mit größter Entschiedenheit. Keine Ethik, so sagt er, kein Moralisieren, kein Lehrer, kein Staat kann den menschlichen Willen ändern, weder seiner ethischen Richtung, noch seiner Stärke nach. Er muß die einmal gewählte Richtung beibehalten. Wer daher einmal etwas getan hat, muß es vorkommendenfalls wieder tun, im Guten wie im Bösen. Daraus folge eben das Planmäßige, die Ganzheit im Leben des einzelnen, wie sie Schopenhauer darlegt in dem Aufsatze: Über die anscheinende Absichtlichkeit im Schicksale des einzelnen (IV, 230 ff.). Er nennt es kindisch, zu glauben, daß durch vernünftige Vorstellungen, durch Bitten und Flehen, durch Beispiel und Edelmut einer dahin gebracht werden könne, von seiner Art zu lassen, seine Handlungsweise zu ändern, von seiner Denkungsart abzugehen oder gar seine Fähigkeiten zu erweitern (I, 396). Auch in Bezug auf die Willensstärke sei keine Vervollkommnung durch Übung möglich, weil der Wille in dieser Hinsicht von Anfang an vollkommen sei. Schopenhauer sucht nun die Ohnmacht der Erziehung auch aus der Erfahrung zu beweisen.

Aus den verschiedensten Gebieten holt er Stützen für seinen Satz herbei. Er beruft sich auf das allgemeine Bewußtsein, das an keine Charakteränderung glaube. Er verweist jeden auf seine persönliche Erfahrung, die ihn lehre, daß er doch immer derselbe geblieben sei. Er bringt Beispiele aus der Geschichte, wobei er besonders gern auf Nero verweist, der doch einen Senecca zum Lehrer gehabt habe. Er betont, daß bei der allergleichesten Erziehung und Umgebung zwei Kinder doch einen grundverschiedenen Charakter aufs deutlichste an den Tag legen. Alles lehrt ihn: *Velle non discere.* Mit einer gewissen Genugtuung setzt er jedesmal dieses Stempelwort unter derartige Beweisführungen. Er führt auch gern Zeugnisse anderer Autoritäten an, die zu dem gleichen Resultate gekommen sind. Schopenhauer meint ferner, wenn man einen Charakter ändern wollte, so müßte man erst seine Empfänglichkeit für eine bestimmte Art von Motiven ändern, das aber hieße sein Herz umkehren oder Blei in Gold verwandeln. Er findet es übrigens auch gut, daß die Güte der Gesinnung nicht von so zufälligen Umständen, wie es doch alle Erziehungsmaßregeln seien, abhänge. Viele würden da gar nicht zu einem Charakter kommen. Auch wäre damit die moralische Verantwortlichkeit aufgehoben, da ja dann der Charakter nur das Werk der Zeit oder der Vorsehung wäre.

Man sieht, wie sehr es Schopenhauer darauf ankommt, die Lehre von der Ohnmacht der Erziehung zu beweisen. Mit Recht; denn gelingt ihm dies nicht, so ist auch eine Kernlehre seiner Philosophie bedroht. Darum geht er soweit, daß er denen, die die Macht der Erziehung betonen, schnöden Eigennutz vorwirft (IV, 227). Aber nicht nur zu einer edleren Gesinnung, auch zu echt moralischem Handeln kann man keinen Menschen erziehen; denn dieses geht aus der Tiefe unseres innersten Wollens, aus unserem besseren Bewußtsein hervor. So ist zunächst der moralische Fortschritt des einzelnen negiert. Aber Schopenhauer geht weiter. Da »derselbe Charakter, also

derselbe individuell bestimmte Wille in allen Deszendenten eines Stammes vom Ahnherrn bis zum gegenwärtigen Stammhalter lebt« (II, 621), so ist damit auch die generelle Entwicklung geleugnet und aller moralische Fortschritt der Menschheit ausgeschlossen. Konsequent verneint daher Schopenhauer auch diesen und findet infolge seines Pessimismus diese Annahme beim Durchblättern der Menschheitsgeschichte auch bestätigt.

So stellt sich Schopenhauer in den denkbar schärfsten Gegensatz zu den Philosophen, welche der Erziehung die größte Macht zuschreiben, wie Rousseau, Herder, Fichte und Herbart. Auch in dieser Frage mag ihn der Gedanke, den überkommenen Anschauungen kritisch entgegen zu treten, zu der affektvollen Betonung seiner gegenteiligen Ansicht geführt haben. Ebenso liegen eigene persönliche Erfahrungen mit zu Grunde. Ist er doch in Lehre und Charakter zeitlebens fast immer derselbe geblieben. Gewiß muß seine Lehre von der Unbildsamkeit des Charakters entmutigend und schädigend wirken.[1]) Andrerseits hatte der durch Rousseau verbreitete Glaube an die Allgewalt der Erziehung der Eitelkeit manches Lehrers geschmeichelt, so daß demgegenüber Schopenhauer als der Vertreter einer gesunden Reaktion anzusehen ist, wenn er auch weit übers Ziel hinaus schießt. Ohne in eine ausführliche Kritik der empirischen Beweise Schopenhauers einzutreten, sei im allgemeinen bemerkt, daß sie bei einem Teile Wahrheit, der den meisten innewohnt, sie doch der Angriffspunkte genug bieten. Vor allem denkt er insofern zu starr und schroff, als er den Charakter für einen fertigen, einheitlichen Block ansieht, anstatt für eine noch dazu stets wechselnde Resultante und demzufolge unter Besserung gleich eine radikale Um-

[1]) Der Franzose *Jules Payot* segnet Schopenhauer dafür, daß er sie Deutschland eingeimpft hat und meint, sie würde für die Franzosen zwei Armeekorps wert sein, wenn die Franzosen nicht auch ihre Theoretiker der Entmutigung und besonders Taine hätten. (Die Erziehung des Willens von *Jules Payot*, übersetzt von *Voelkel*, S. 45.)

änderung verlangt, anstatt auch dann von einer Macht der Erziehung zu reden, wenn eine nur teilweise und gradweise Besserung aufzuzeigen ist. Auch berücksichtigt er, wenn er sich z. B. auf Nero beruft, die Macht geheimer Miterzieher nicht.

Freilich, der Philosoph Schopenhauer wäre damit nicht widerlegt; denn sein metaphysischer Willensbegriff bleibt für ihn ein notwendiger Baustein seines Systems. Doch paßt er wirklich völlig und widerspruchslos hinein? Zwei Erwägungen führen uns zum Verneinen dieser Frage. Wenn die Charaktere in unbiegsamer Starrheit von Generation zu Generation fortgeerbt sind und alle dem immer identischen all-einen Willen entstammen, woher dann die großen Verschiedenheiten unter den Menschen? Ferner lehrt Schopenhauer in seiner Ethik, daß der Mensch durch Erkenntnis des Leidens in der Welt zur Willensverneinung kommen könne. Mag diese Erkenntnis nun durch Anschauung fremden Leides oder Erleben eigenen Leides zu stande kommen, so könnte sich doch die Erziehung beider Maßregeln bedienen und so den Zögling der Willensverneinung oder der Erlösung zuführen. Auf jeden Fall gibt Schopenhauer mit der Verneinung des Willens eine radikale Änderung desselben zu. Er hat beide Widersprüche wohl erkannt, aber nicht zu lösen vermocht. Es bedarf kaum des Hinweises, daß die Pädagogik mit der Lehre von der Unbildsamkeit des Charakters nichts anfangen kann und sie darum abweisen muß. Die neuere empirische Psychologie, die allein hier Auskunft geben kann, gibt eine Bildungsfähigkeit des Willens zu und wird dadurch eine geeignetere Unterlage für die Erziehertätigkeit als Schopenhauers starrer metaphysischer Willensbegriff. Eine kleine Milderung für die praktische Anwendung seiner Lehre gibt er übrigens selbst, indem er lehrt, daß keiner seinen Charakter *a priori* kenne, sondern ihn erst erfahrungsmäßig und stets unvollkommen kennen lerne. Es komme uns darum zu, in der Zeit zu streben und zu kämpfen, damit das Bild, welches wir durch

unsere Taten wirken, so ausfalle, daß sein Anblick uns möglichst beruhige (I, 392 f.).

Sonst aber zieht Schopenhauer die Konsequenzen aus seiner Lehre. Er verzichtet zunächst darauf, seiner Ethik eine imperative Form zu geben. Er verwirft weiter das Moralisieren als Erziehungsmittel. Er meint, wenn es etwas hülfe, müßten doch die Alten durchgängig besser sein als die Jungen und die Christen besser als andere Menschen. Dazu komme, daß das Moralisieren fast immer langweilig sei. Allein Rousseau habe die Natur die Gabe verliehen, moralisieren zu können, ohne langweilig zu sein. Auch der Religionsunterricht sei nicht im stande, wirkliche Moralität zu erzeugen. Wohl könne der Glaube an einen belohnenden und strafenden Gott durch frühes Einprägen in die Kinderherzen allmählich Wurzel fassen und, wenn auch viel schwerer, die beabsichtigte Wirkung hervorbringen. Aber was sei damit gewonnen? Doch bloße Legalität der Handlungen aus purem Egoismus, wenn auch selbst über die Grenze hinaus, bis zu der Justiz und Polizei reichen könne. Freilich müsse es für die große Masse des Volkes hierbei sein Bewenden haben (III, 583).

So schroff nun Schopenhauer auf der einen Seite der Erziehung ihre Ohnmacht vorhält, gesteht er ihr doch auf der andern Seite wiederum eine ziemlich große Machtentfaltung zu. Er sagt: Der Charakter ist unveränderlich, die Motive wirken mit Notwendigkeit; aber sie haben durch die Erkenntnis hindurch zu gehen, als welche das Medium der Motive ist (III, 431). Also der Punkt, wo die Erziehung ihren Hebel einzusetzen hat, ist die Erkenntnis. Damit stoßen wir auf den zweiten Faktor, den Schopenhauer bei der Analyse der menschlichen Seele findet. Schon im Tierreiche nämlich, so lehrt er, zündet der sich objektivierende, seinem eigentlichen Wesen nach blinde Wille, sich das Licht des Intellekts an, durch erhöhte Bedürfnisse dazu veranlaßt. Im Menschen endlich reicht die tierische, bloß anschauliche Verstandeserkenntnis

zum Bestehen dieses komplizierten Wesens nicht mehr aus. Es tritt die Vernunft, das Vermögen abstrakter Begriffe hinzu: Der Mensch ist Wille und Intellekt. In welchem Verhältnis stehen nun nach Schopenhauers Lehre diese beiden Faktoren zueinander? Er faßt das Verhältnis am liebsten in dem oft wiederkehrenden Bilde zusammen: Der Wille ist der starke Blinde, der den Intellekt, den sehenden Gelähmten, auf den Schultern trägt (II, 242). Damit kommen in der Tat die verschiedenen Seiten an seiner Psychologie treffend zum Ausdruck. Intellekt und Wille sind nach Wesen und Zweck grundverschieden, also ist Schopenhauers Psychologie dualistisch. Insofern der starke Wille den gelähmten Intellekt trägt, wird die Psychologie voluntaristisch, insofern aber der sehende Intellekt den blinden Willen leitet, erhält sie einen intellektualistischen Zug. Den Hauptnachdruck legt aber Schopenhauer immer auf den Voluntarismus, auf die Herrschaft des Willens über den Verstand. Legen wir diese drei Seiten seiner Psychologie etwas ausführlicher dar, wie er es selbst hauptsächlich in dem fesselnden Kapitel vom Primat des Willens im Selbstbewußtsein getan hat. Wenn Schopenhauer den Dualismus zwischen Wille und Intellekt betont, so betrachtet er den Intellekt als eine physiologische Funktion. Er kennt nämlich zwei von Grund aus verschiedene Betrachtungsweisen desselben (II, 317 ff.), die freilich einen offenen Widerspruch bedeuten, wie oft hervorgehoben worden ist. Nach der subjektiven, idealistischen Ansicht ist der Intellekt Objektivation des Willens, nach der objektiven materialistischen Ansicht ist er aber »eine gewisse Bewegung oder Affektion der Breimasse im Hirnschädel« (II, 319). Nach der letzteren Ansicht nun besteht also ein schroffer Gegensatz zwischen dem metaphysischen Willen und dem physischen Intellekt. Als Gehirnfunktion muß der Intellekt in den verschiedenen Menschen verschieden vollkommen sein, der Wille dagegen ist in allen gleich vollkommen, bloß seine Erregung hat Grade. Im einzelnen

Menschen entwickelt sich der Intellekt mit dem gesamten Organismus erst allmählich und nimmt später wieder ab; der Wille hingegen wird von diesem Werden und Wandel nicht mitgetroffen; er stellt sich fertig ein und läßt sich nicht vervollkommnen. Der Intellekt ermüdet, der Wille dagegen ist unermüdlich.

Die Annahme, daß der Intellekt nur physisch sei, während der Wille metaphysisch sei, dieser also das Ursprüngliche und jener das Abhängige, bedingt nun auch ein Herrschen des Willens, wird also grundlegend für Schopenhauers Voluntarismus. Darnach ist der Intellekt zunächst nur Werkzeug des Willens, er hat diesem zu dienen. Und der Wille übt seine Herrschaft willkürlich aus. Er stört im Affekt die Tätigkeit des Intellekts, er fälscht durch Liebe und Haß dessen Urteilen, während der Intellekt ihm nicht so hinderlich sein kann. Er treibt den Intellekt an zu größerer und schnellerer Arbeit, er ist der Lenker der Ideenassoziation, er liegt auch dem Gedächtnis zu Grunde. Ferner fühlt sich jeder verantwortlich für seinen Willen, hohe Geistesgaben aber betrachtet man nur als zufällige Geschenke der Natur oder der Götter. Alles dies beweist nach Schopenhauer die Vorherrschaft des Willens. Es ist klar, daß nach dieser voluntaristischen Ansicht der Erziehung wenig Einfluß zugestanden wird. Doch gibt Schopenhauer auch in dieser Hinsicht zu, daß, wie der Leib dem Willen durch Übung gehorchen lernt, ebenso das Vorstellungsvermögen (III, 165). Dadurch wird dem einzelnen geistige Selbstzucht zur Pflicht gemacht. Dadurch wird der Lehrer aufgefordert, den Schüler immer wieder zu üben im willkürlichen Aufmerken und willkürlichen geistigen Arbeiten.

Nun bleibt jedoch Schopenhauer seinem Voluntarismus nicht vollständig treu. Weil der Wille blind, der Intellekt dagegen sehend ist, so erlangt dieser ein gewisses Übergewicht über jenen. Er spielt auf und der Wille muß tanzen (II, 241). Diese Macht zeigt der Intellekt vor allem im besonnenen vernünftigen Handeln. Wie geht

nun nach Schopenhauers Ansicht das Handeln vor sich? Wie die in einem unorganischen Naturkörper verborgene Naturkraft sich nur dann äußert, wenn eine äußere Ursache auf ihn einwirkt, so setzt sich auch der menschliche Wille nur dann in die Tat um, wenn eine Ursache auf ihn einwirkt. Schopenhauer nennt diese auf den menschlichen Willen einwirkende Ursache ein Motiv. Das Motiv ist stets eine Vorstellung, für die der Mensch nur durch seinen Intellekt empfänglich ist. Darum nennt Schopenhauer die Erkenntnis das Medium der Motive. Was hat nun die Erkenntnis beim Handeln zu tun? Sie hat zunächst vor der Tat möglichst viele geeignete Motive herbeizuschaffen; denn Motive sind ja nicht etwa nur die gerade vorliegenden anschaulichen Vorstellungen wie beim Tiere, sondern unsere Vernunfterkenntnis holt sie aus der Vergangenheit und Zukunft, aus der Wirklichkeit und aus dem Bereiche der bloßen Möglichkeit. Wie ein Prophet hält uns die Vernunft die zukünftigen Folgen unseres Tuns vor und ist dadurch geeignet, unsere Affekte und Leidenschaften im Zaume zu halten. Ferner hat der Intellekt die Motive zu beleuchten und gegeneinander abzuwägen, wodurch der Schein der Wahlfreiheit entsteht.

Die Erkenntnis aber, das gibt auch Schopenhauer zu, ist der mannigfaltigsten Erweiterung, der immerwährenden Berichtigung in unzähligen Graden fähig (III, 431). Dahin habe alle Erziehung zu arbeiten. Also hat nach seiner Ansicht die Erziehung die Möglichkeit, durch Erweiterung und Berichtigung der Erkenntnis im Zöglinge, das Handeln desselben zu beeinflussen. So erweist sich der Übergang zum Intellektualismus als eine für die Pädagogik glückliche Inkonsequenz der Schopenhauerschen Psychologie. Wie die weitere Steigerung des Intellektualismus, den derselbe im ästhetischen Anschauen erfährt, wo sich nämlich das Erkennen völlig vom Dienste des Willens losreißt, der Erziehungsmöglichkeit ein weiteres Feld eröffnet, werden wir später sehen. Hier wollen wir den Gedankengängen Schopenhauers nachgehen, in denen er die Möglichkeiten

der Erziehung, das Handeln durch Verstandesaufklärung zu beeinflussen, weiter ausführt.

Es gibt moralische Charaktere, meint er, die sich aber nicht in guten Taten auszuleben wissen. Sie wissen nicht, was Leiden, was Genuß sei, oder wie sie etwa den ihnen zugefallenen Reichtum wirklich gut verwenden können. Hier muß die Erziehung einsetzen, indem sie die Erkenntnis bereichert, so daß nun Motive auf diese Charaktere einwirken können, denen sie sonst verschlossen blieben. Jetzt kann also der gute Wille seiner Natur gemäß moralisch handeln. Freilich legt Schopenhauer auf diese Erziehertätigkeit kein großes Gewicht, da nach seinem Dafürhalten im allgemeinen ein moralisch guter Wille meist von selbst das Ausleben in guten Taten finde. Auch spricht er ja infolge seiner pessimistischen Ansicht über die moralischen Anlagen der Menschen überhaupt selten von guten Charakteren.

Andere handeln böse nur aus Irrtum; sie vergreifen sich in den Mitteln, indem sie z. B. meinen, durch Betrug und Gewalt glücklich zu werden. Berichtigt nun die Erziehung seine Einsicht, so erkennt er, daß er durch Gerechtigkeit und Wohltun eher glücklich werden kann und wählt die rechten seinem Zwecke entsprechenden Mittel. Ja soweit dehnt Schopenhauer hier das Machtgebiet der Erziehung aus, daß er sagt, sie vermöge sogar den Zielpunkt des Glücksstrebens eines Menschen aus dieser Welt in jene zu verlegen.

Auch den direkt bösen Willen könne der Erzieher zu menschenfreundlichen Taten bringen, indem er diesem vorspiegelt, daß die Milderung fremder Leiden auf irgend einem Wege zu seinem eigenen Vorteil gereiche. So beeinflußt der Erzieher zunächst die einzelne Tat. Schließlich bewahre auch der Intellekt die gefaßten Beschlüsse, er halte dem Willen Maximen vor, so daß das Handeln sicher und konsequent werde. Dann besitzt der Mensch den erworbenen Charakter. Dieser beruhe auf der abstrakten und deutlichen Erkenntnis des eigenen empirischen

Charakters und befähige uns, die durch unsere individuelle Natur ohnehin schon notwendige Handlungsweise konsequent durchzuführen, ohne uns durch den Eindruck des Gegenwärtigen oder der jeweiligen Stimmung beirren zu lassen. Dieser erworbene Charakter ist demnach nach Schopenhauers Ansicht ein Werk des Intellekts und damit zum guten Teile der Erziehung, allerdings Erziehung im weitesten Sinne gefaßt. Dieses Festhalten und Befolgen von Grundsätzen wird an andern Stellen von ihm auch Selbstbeherrschung genannt. Von ihr sagt er, daß sie zwar nicht der Urquell der Moral, aber doch zu einem moralischen Lebenswandel unentbehrlich sei. Endlich überblickt die Vernunft das Ganze des Lebens und wägt Freuden und Leiden gegeneinander ab; dadurch führt sie den praktischen Menschen zur Gelassenheit, den edlen zur Entsagung. So kann durch die Erziehung der Lebenslauf desselben Menschen völlig umgestaltet werden. Allerdings schränkt auch hier Schopenhauer wieder ein. Er meint, der Grundton des Lebenslaufes bleibe derselbe, die einzelnen Taten verhielten sich im Grunde nur wie Variationen zu einem und demselben Thema.

In diesem Sinne, daß die Erziehung durch Aufhellung des Kopfes das Handeln regle, erkennt er sonach die Notwendigkeit derselben an. So sagt er auch, daß in jedem Menschen etwas sehr Gutes und Menschenfreundliches und ebenso etwas sehr Böses und Feindseliges stäke, und je nachdem er angeregt würde, träte das eine oder andere hervor (N IV, 159). Darum fordert er, daß kein Charakter sich selbst überlassen bleiben dürfe, sondern jeder müsse durch Begriffe und Maximen gelenkt werden; denn wo das Erkennen anfange, den Willen zu besiegen, beginne die Würde des Menschen. In diesem Sinne nennt er die Erziehung eine Wohltat und speziell die Erziehung zur Humanität eine unschätzbare Sorge (N IV, 443). Insbesondere betont er dann die große Macht der Erziehung, wenn er die großen Erzieher der Menschheit, die Genies, feiert und noch mehr, wenn er sich ereifert über die

verderblichen erzieherischen Einflüsse der »Pfaffen« oder mancher Philosophen.

Im allgemeinen läßt sich das Resultat unserer Untersuchung betreffs Schopenhauers Ansicht über die Macht der Erziehung in vier Sätzen aussprechen:

1. Der Charakter selbst läßt sich nicht umändern.
2. Dem Zöglinge, der moralische Gesinnung besitzt, aber aus Unkenntnis böse handelt, kann die Erziehung zu einem konsequenten tugendhaften Wandel verhelfen, indem sie seinen Kopf aufhellt.
3. Einen bösen Charakter kann man zu legalen Handlungen bringen.
4. Wenn in einem Menschen Gutes und Böses steckt, so kann die Erziehung durch die geeigneten Motive das eine oder andere im Übergewicht hervortreten lassen.

Es zeigt sich schon hier, daß die Unwandelbarkeit des Charakters bei Schopenhauer tatsächlich eine viel mildere Behauptung ist, als anfänglich scheint, da ihren pädagogisch gefährlichen Konsequenzen von anderer Seite her entgegengearbeitet wird.

Im einzelnen hält er darum den prinzipiellen Standpunkt nicht immer streng fest. Redet er z. B. doch öfter von einer Erziehung zur Humanität. An anderer Stelle meint er, den Kindern gegenüber dürfe man wohl vom Sollen reden. Ja er läßt dem Kinde vom Lehrer zurufen: Sei du besser als andere! Wie ist dieses Schwanken zu erklären? Es resultiert aus seinem schwankenden Willensbegriffe. Wenn er die Notwendigkeit der Erziehung betont, so hat er die ursprüngliche Fassung des Willensbegriffs im Auge, das heftig drängende, blinde Streben. Dieses muß notwendigerweise gelenkt und gezügelt werden. Hat er dagegen den Willen als einen höchst vernünftigen und moralisch guten oder bösen im Auge, so sucht er die Macht der Erziehung viel mehr abzuschwächen. Das geschieht schon dadurch, daß er dem legalen Handeln keinen großen Wert beimißt. Während Kant das Handeln

nach Maximen für das allein echt Moralische hält, legt Schopenhauer nur dem aus innerer Neigung, aus unserem »besseren Bewußtsein« hervorgehenden Tun moralischen Wert bei. Legales Handeln, also das pflichtgemäße, vernünftige Rechttun, laufe auf eine Art Verstellung hinaus. Auch habe es keinen festen unveränderlichen Grund im Menschen und auf seine Bewährung im Drange der Umstände sei darum nicht zu rechnen. Kurz, das Tun könne wohl gebessert werden, aber der Charakter bleibe ungebessert. An anderer Stelle räumt er freilich ein, daß sich auf eine Zeitlang der Charakter beeinflussen ließe (N IV, 393). Vor allem aber hindere das legale Handeln den Bösen an seiner Selbsterkenntnis und damit an seinem wahren Heile.

Die Macht der Erziehung durch Erkenntnisbildung schränkt Schopenhauer dann noch weiter ein, indem er auf die Unvollkommenheiten des Intellekts überhaupt hinweist. Im besonderen sei die geringe intellektuelle Beanlagung der meisten Menschen ein Grund für ihre mangelhafte Bildungsfähigkeit. Darum könne wahre Bildung, bei welcher Urteil und Erkenntnis, also auch verständnisvolles Handeln, Hand in Hand gehen, nur wenigen zu teil werden und wenige seien fähig, sie aufzunehmen. Ein weiteres Hindernis psychologischer Art sieht er darin, daß die Herrschaft der Vernunft über den Willen überhaupt gering sei, und ferner anschauliche Motive meist den Sieg über abstrakte davon tragen, ja manche Menschen nur für anschauliche Motive empfänglich wären, diese aber seien nicht mitteilbar. Ein weiteres Hindernis sieht er in der schweren körperlichen Arbeit der meisten; es mangele ihnen daher an Zeit, Lust und Übung zum Denken, ihre Denkweise sei hart und erstarrt. Irritabilität und Sensibilität stehen eben stets und überall, im allgemeinen wie im einzelnen im Antagonismus. Wäre dagegen den Menschen durch Maschinen die schwere körperliche Arbeit abgenommen, dann ließe sich eine Allgemeinheit der Geisteskultur denken (V, 255).

So erhofft also Schopenhauer von der Vermehrung der Bildung eine Besserung der Sitten im Gegensatz zu Rousseau. Aber sein Pessimismus läßt ihn auch gleich hinzufügen, es sei dem Menschen von außen nicht viel zu helfen.

Erziehungsmittel.

Was urteilt nun von diesem Standpunkte, wie wir ihn jetzt gekennzeichnet haben, Schopenhauer über einzelne Erziehungsmittel? Da nach seiner Meinung der Zweck des Lebens darin besteht, daß sich der Wille im Menschen erkenne und wende, so ist es unbedingt nötig, daß sich jedes Individuum auslebt; denn nur durch Taten lernt jeder seinen eigenen Willen kennen. Vordem sind nach Schopenhauers Ansicht alle Kinder unschuldig. Weder sie selbst noch andere kennen das Böse ihrer Natur. Sie können also noch nicht sündigen. Erst mit der Erkenntnis tritt Gutes und Böses hervor (I, 385). Naturgemäß kann aber dieser Zustand der Unschuld bei Schopenhauer keine lobende Erhebung finden. Der Charakter dieser Unschuld ist ihm Nüchternheit und Dummheit; denn das Böse unterbleibe nur aus Mangel an Versuchung. Er hält sogar Kain, der die Schuld und durch sie erst in der Reue die Tugend und somit die Bedeutung des Lebens erkannt habe, für bedeutender und fast ehrwürdiger als alle die unschuldigen Schlaraffen. Darum muß der Zögling gewagt werden; in dieser Forderung stimmt Schopenhauer auch einmal mit Herbart, der sonst in vielen Punkten sein Antipode ist, überein. Damit ist auch Schopenhauers Ansicht über das Verhalten des Erziehers gegenüber den guten und bösen Charakteranlagen des Zöglings gekennzeichnet. Beide muß er gewähren lassen, ja beiden, auch den bösen, soll er Gelegenheit geben, sich in entsprechende Taten umsetzen zu können. Von einem Entgegenwirken oder Unterdrücken der bösen Neigungen will also Schopenhauer nichts wissen — solange er nur das Heil des Individuums im Auge hat.

So hat die Forderung des individuellen Auslebens bei ihm eine moralische Bedeutung, neben der eudämonistischen, die später darzulegen ist. Wenn nun die »sogenannte moralische Erziehung« auch den Bösen zu legalem Handeln anleiten wolle, sei sie im Grunde genommen unmoralisch. So hören wir Schopenhauer meist mit einer gewissen Mißachtung von der moralischen Erziehung sprechen. Erziehung durch Erkenntnisbildung verlangt er. Da er aber nun den meisten Menschen wenig eigenes Urteil zutraut und überdies erklärt, daß die Urteilskraft am spätesten zur Reife komme, so muß er der Gewöhnung große Macht zuschreiben. Das tut er denn auch. Die Macht der Gewohnheit erklärt er aus der Trägheit, die dem Intellekt und dem Willen eine frische Wahl sparen will. Denn bei dem Handeln nach bloßer Gewohnheit sei kein individuelles, einzelnes, eigens für diesen Fall wirkendes Motiv vorhanden. Bloß die ersten Exemplare jeder zur Gewohnheit gewordenen Handlung haben ein Motiv gehabt, dessen sekundäre Nachwirkung die jetzige Gewohnheit sei. Auf der Macht der Gewohnheit und der Benutzung des anschauenden Erinnerungsvermögens beruhen nun alle Arten der Abrichtung. Schopenhauer trennt diese scharf von der eigentlichen Erziehung, indem er meint, sie sei von der menschlichen Erziehung gerade so verschieden, wie Anschauen vom Denken (II, 69). Da aber die meisten kein eigenes Urteil besitzen, so müsse für sie, für den großen Haufen, statt der eigentlichen Erziehung, welche sich auf das selbständige Erkennen des Zöglings stütze, ebenfalls eine Art Abrichtung eintreten. Ja eigentlich übertreffe der Mensch an Abrichtungsfähigkeit alle Tiere (V, 637); man könne ihn gewöhnen, an was man wolle. Bewerkstelligt werde diese Gewöhnung durch Beispiel, Gewohnheit und sehr frühzeitiges Einprägen gewisser Begriffe, ehe irgend Erfahrung, Verstand und Urteilskraft da seien, das Werk zu stören. Die Gewöhnung gelinge daher nur, wenn sie in der frühesten Jugend einsetze. Nun könne man auf diesem

Wege mit gleicher Mühe den Menschen das Richtige und Vernünftige oder auch das Absurdeste einprägen. Das erstere würde Schopenhauer billigen, wenn auch durchaus nicht erheben. Nun bemerkt er aber, daß man die Kinder meist an unvernünftiges Tun gewöhne, wobei er besonders die religiöse Erziehung im Auge hat.[1] Aber auch die Philosophie seiner Zeit hält er für weiter nichts als Studentenabrichtung zu höchsten Staatszwecken (III, 65). So sehen wir ihn meist grimmig gegen alle Abrichtung der Menschen zu Felde ziehen. Er vergißt aber auch nicht zu bemerken, daß vieles, was wir regelmäßig tun, nicht auf Gewöhnung, sondern auf die Unveränderlichkeit unseres Charakters zurückzuführen sei (V, 616).

Von denselben Gesichtspunkten aus beurteilt er auch die Wirkung des Beispiels als Erziehungsmittels. Dessen Macht beruhe ebenfalls auf dem Mangel an eigener Urteilskraft und sei infolgedessen sehr groß. Je mehr es einem an Kenntnis oder Urteilskraft gebräche, desto mehr stehe er dem Einflusse des Beispiels offen. »Diesem gemäß ist der Leitstern der allermeisten Menschen das Beispiel anderer« (V, 244). Er unterscheidet nun spezieller fünf Wirkungsarten des Beispiels.

1. Das gute Beispiel dessen, der das Böse unterläßt, bewirkt auch im Zöglinge, das Böse zu unterlassen, das er gern täte.
2. Das böse Beispiel zeigt die verderblichen Folgen des Unrechttuns und schreckt ab.
3. Das gute Beispiel veranlaßt den Zögling, ebenfalls das Gute zu tun, obwohl er es gern unterließe.
4. Das böse Beispiel bewirkt Nachahmung des Bösen, wirkt also verführerisch.
5. Endlich kann das Beispiel den Zögling noch auf etwas bringen, was diesem sonst gar nicht ein-

---

[1]) Daß er hierin kaum zu schwarz sieht, bezeugen die Erlasse des damaligen Direktors des preußischen Polizeiministeriums v. Kamptz vom 25. Mai 1824 und vom 28. Juni 1826.

gefallen wäre. Da wird es bewußtes Motiv und wirkt durch den Intellekt auf den Willen. Auch hierbei macht sich Schopenhauers Individualismus geltend, insofern er betont, daß dasselbe Beispiel auf jeden anders wirken könne.

Über die Verwertung des Beispiels in der Erziehung hat sich Schopenhauer nicht weiter geäußert. Doch liegt seine Meinung hierüber klar zu Tage. Für das urteilslose, zu selbständigem Handeln unfähige Kind ist das Beispiel notwendig. Es wirkt auf das Kind um so mehr, als es mit der vollen Frische und Kraft der Anschaulichkeit ausgerüstet, dem Kinde nahe tritt. Aber das Beispiel darf nicht bloßes mechanisches Nachahmen auslösen, wie es oft der Fall sei. Von diesem auffallend starken Nachahmungstriebe im Menschen sagt Schopenhauer geradezu, er zeuge von des Menschen Verwandtschaft mit dem Affen (V, 245). Im Gegensatz hierzu soll das Beispiel bewußtes Motiv werden, es soll durch den Intellekt auf den Willen wirken und schließlich zu selbsttätigem Handeln führen. Zu diesem Zwecke muß das Kind angeleitet werden, seine Erfahrungen in Begriffe umzusetzen und denkend zu bearbeiten. Es solle oft zurück denken und das, was es erlebt, getan, erfahren und dabei empfunden habe, rekapitulieren, auch sein ehemaliges Urteil mit seinem gegenwärtigen, seinen Vorsatz und sein Streben mit dem Erfolg und der Befriedigung durch denselben vergleichen. Auch das Führen von Tagebüchern empfiehlt Schopenhauer aus diesem Grunde. So werde das einzelne Beispiel und noch mehr die Lebenserfahrung überhaupt zu einer reichen Quelle der Belehrung und zur Richtschnur für das künftige Handeln. Im Interesse der Willensverneinung gilt ihm die leidvolle Erfahrung als die wertvollste. Der Anblick fremden Leides führe zum Mitleid; das Erleben eigenen Leides zum letzten Ziele. Ebenso wie Pestalozzi betont demnach auch Schopenhauer immer wieder: Das Leben bildet.

Wie die Übel im allgemeinen, so erzeugen nach

Schopenhauers Meinung die natürlichen Strafen des Lasters im besonderen Moralität. So tritt Schopenhauer auch in Bezug auf die Strafe für körperliche Züchtigung, als die billige und natürliche Bestrafung ein. Wer für Gründe nicht empfänglich war, wird es für Prügel sein. Die dagegen vorgebrachten Gründe von der Würde des Menschen erklärt er für bloße Redensarten (IV, 431). Freilich müsse die Erziehung der Strafe zuvorkommen; denn die Strafe an sich sei kein Erziehungsmittel. Sie schrecke nur ab durch die Furcht und erzeuge so legales Handeln. Strafreden verfehlen ihren Zweck, wenn sie übertrieben sind. So stellt sich Schopenhauer in Betreff der Strafe in Gegensatz zu den Philanthropen. Er zeigt auch hier, daß er keine »Milch- und Wassernatur« ist, und meint im allgemeinen: »Die Menschen gleichen darin den Kindern, daß sie unartig werden, wenn man sie verzieht; daher man gegen keinen zu nachgiebig und liebreich sein darf« (IV, 503).

IV.

Pessimismus.

Es steht für Schopenhauer fest, daß von einer moralischen Erziehung nur in sehr beschränktem Maße die Rede sein könne. Dieses Resultat ist bei ihm um so schwerwiegender und verhängnisvoller, als er den Wert des Moralischen außerordentlich erhebt, ihn vor allem weit über den des Intellektuellen stellt. Treffend und schön sagt er: »Wie Fackeln und Feuerwerk vor der Sonne blaß und unscheinbar werden, so wird Geist, ja Genie und ebenfalls die Schönheit überstrahlt und verdunkelt von der Güte des Herzens. Wo diese in hohem Grade hervortritt, kann sie den Mangel jener Eigenschaften so sehr ersetzen, daß man solche vermißt zu haben sich schämt« (II, 270). Die Ethik Schopenhauers erwächst aus der Lehre von der metaphysischen Willenseinheit und dem Pessimismus. Sie ist zunächst metaphysisch

begründet. Der Wille, welcher den Kern meines eigenen Wesens ausmacht, ist auch der metaphysische Kern des Weltganzen. Durch einen einfachen Analogieschluß kommt Schopenhauer zu dieser weittragenden Annahme. Wie nämlich der Wille das Allerrealste in mir ist, so wird er auch in allen andern Naturwesen das Ding an sich ausmachen. Die Welt ist nicht nur Vorstellung, als Ding an sich ist sie Wille. Durch intuitives Versenken in das Naturtreiben bestätigt sich ihm seine Annahme. Er erkennt, die ganze Welt ist beseelt, beseelt von dem alleinen Willen, der sich im Fallen des Steines ebenso äußert, wie im Handeln des Menschen. So ist in Schopenhauers Philosophie der Wille zum metaphysischen Weltprinzip gemacht worden. Als solches ist er einheitlich, denn nur in der Erscheinung herrscht Vielheit; als solches ist er ferner alogisch und blind. Diesem blinden, ziellos aber heftig strebenden Willen verdankt die gesamte Welt ihr Dasein; jedes Naturwesen ist eine Objektivation desselben, der Mensch nur die deutlichste und vollkommenste. Indem nun der Wille sich fürs Lebenwollen entschied, wurde er schuldig. Darum ist unser ganzes Dasein eine Schuld und diese Schuld müssen wir durch ein leidvolles Leben abbüßen. So ist Schopenhauers Moral schon in ihrem metaphysischen Ursprunge pessimistisch. Den Pessimismus findet er aber auch empirisch bestätigt. Von der vielseitigen Ausführung seines Pessimismus ziehe ich hier nur die für seine pädagogischen Ansichten bedeutungsvollen Gedanken heran. Es sind dies hauptsächlich seine Lehren von dem Scheinwert aller irdischen Güter und der moralischen Schlechtigkeit der Menschen.

Bloßer Schein ist zunächst alle Lust überhaupt, da sie nur die Aufhebung einer vorhergegangenen Unlust darstellt. Positiv ist allein der Schmerz. Wohl gebe es echte Genüsse, das seien insbesondere die geistigen, aber die meisten Menschen wären derselben nicht fähig. Nichtig ist ferner die Zeit überhaupt, Vergangenheit und Zukunft sind nicht mehr als bestandlose Träume. Allein die

Gegenwart ist uns sicher und gewiß, aber sie ist nichts als die ausdehnungslose Grenze zwischen jenen beiden. Darum ist auch alles ernstliche Streben nach irdischen Gütern zwecklos. Wohl erscheinen diese unserem Sehnen als großes Glück, aber das ist nur törichter Wahn; sie zerrinnen in unseren Händen zu nichts. Schopenhauer läßt es sich angelegen sein, einige sogenannte Güter besonders als Scheinwerte zu entlarven, so die glänzenden Feste und rauschenden Lustbarkeiten. Die Freude habe bei ihnen abgesagt. Ein sehr fragwürdiges Gut sei auch Ehre und Ruhm der Welt. Jeder Lump könne sie uns nehmen. Illusionsreich sei auch die Geschlechtsliebe.

Der zweite Hauptgedanke von Schopenhauers Pessimismus, der hier des Hervorhebens bedarf, ist der Gedanke von der Schlechtigkeit der Menschen. Die drei von ihm aufgestellten ethischen Triebfedern: Gehässigkeit, Egoismus und Menschenliebe seien zwar in jedem Menschen vorhanden, aber in jedem auch in einem andern Verhältnis. Das Vorwalten der einen oder andern dieser Triebfedern gibt ihm die Hauptlinie für die Klassifikation der Charaktere. Darnach finden sich Vertreter von der teuflischsten Gehässigkeit bis zum edelsten Mitleid und dazwischen liegen unzählige Grade. Nun aber tritt sein Pessimismus hinzu und läßt ihn erkennen: Das Böse herrscht in viel stärkerem Maße als das Gute. Der Egoismus im Menschen ist grenzenlos. Dagegen ist die Triebfeder zum Guten nur schwach; selbst gute Handlungen gehen oft aus anderer Quelle, aus Gehorsam gegen die Gesetze oder aus Rücksicht auf den guten Namen hervor. Es gibt zwar echt moralische Menschen, denen die Redlichkeit gleichsam angeboren ist; aber selbst der edelste Mensch trägt noch Spuren des Gemeinen in sich. So gelangt Schopenhauer infolge seines ethischen Pessimismus zu dem Endresultat, daß die Welt von der moralischen Seite aus betrachtet beinahe einer Gaunerherberge gleiche. Freilich zeigten sich die Menschen nicht in ihrer wahren Gestalt; auch auf dem moralischen Gebiete herrsche überall Schein,

Heuchelei und Gleisnerei. Belügen und schmeicheln wir uns doch oft genug selbst.

Aus dem Pessimismus und der metaphysischen Willenseinheit erwächst nun Schopenhauers Ethik. Nach dieser ist das Verhalten unseres Individualwillens zu dem alleinen Willen der Probierstein alles ethischen Verhaltens. Der böse Charakter ist ganz befangen in seinem individuellen Willen. Diesen bejaht er aufs kräftigste. In allen andern Wesen sieht er nur Larven, die er unterdrückt, sobald sie sich seinem Interesse entgegenstellen. Er ist der Vertreter des Egoismus, der Quelle alles Bösen. Derselbe ist grenzenlos und überragt die Welt. Er steigert sich bis zur Gehässigkeit, der das fremde Leid Zweck an sich ist. Der Gehässigkeit und dem Egoismus gegenüber steht die Liebe. Sie beruht auf der intuitiven Erkenntnis der metaphysischen Einheit aller Wesen. Daher ist sie eine transcendente Eigenschaft, gehört also einer über dieses Leben hinausragenden Ordnung der Dinge an und ist mit jeder andern Vollkommenheit inkommensurabel. Ihre Vorstufe ist die Gerechtigkeit, die zwar den eigenen Willen bejaht, aber nie soweit, daß ein anderer dadurch verletzt wird. Die eigentliche uneigennützige Liebe kann sich nach Schopenhauers pessimistischer Ansicht nur als Mitleid, nicht als Mitfreude zeigen. Das Mitleid umfaßt aber nicht nur die Menschen, sondern auch die Tiere. »Wer gegen Tiere grausam ist, kann kein guter Mensch sein« (III, 623). Auch in ihnen lebt ja der all-eine Wille. Ist schon diese Art der Liebe mysteriös, so führt uns Schopenhauer dann noch weiter in das mystische Gebiet, indem er zeigt, wie aus dem tugendhaften Menschen noch ein zweiter, höher stehender Mensch hervorgeht. Wenn nämlich der Mensch, der sich mit der ganzen Menschheit als eins gesetzt hat, nun das endlose Leiden derselben erkannt hat, so trägt er jetzt freiwillig diesen ganzen ungeheuren Weltschmerz. Da wird er erfüllt von Abscheu vor dem Leben. Was bisher für ihn Motiv war, wird zum Quietiv. Er will überhaupt nicht mehr, er

entsagt und verneint damit sich selbst und das Dasein überhaupt. Diese Verneinung äußert sich in Keuschheit und freiwilliger Armut, sie endigt in Askese und Heiligkeit. Zu demselben Ziele kann aber anstatt intuitiver Erkenntnis auch das eigene Leiden führen als der gewöhnlichere Weg. So hat ein freier Willensakt außerhalb der Zeit den einzelnen ins Dasein geführt. Das Dasein hat ihn zur wahren Selbsterkenntnis gebracht und mit Freiheit verneint er nun seinen Willen wieder. Der Wert des Lebens besteht eben nicht darin, uns glücklich zu machen, sondern uns von dem Irrtum zu heilen, daß es in der Welt Glück gebe, der Wille soll sich erkennen und wenden.

Obwohl nun Schopenhauer für die moralische Erziehung kein besonderes Ziel aufgestellt hat, bleibt doch die Frage offen: Kann seine Ethik eine geeignete Grundlage für die Erziehung abgeben? Da unterliegt es nun keinem Zweifel, das höchste Ziel, welches sie dem Menschen vorhält, die asketische Willensverneinung, muß die Pädagogik ablehnen; denn die Verneinung führt zum Quietismus und hemmt das frische Mitschaffen von Kulturwerten. Auch ist sie »Sache der Gnade«, kann daher nicht Erziehungsziel sein. Doch mag sie einer übertriebenen Lebensbejahung der Jugend wohl ihr ernstes Halt zurufen und in Zeiten, wo schon das heranwachsende Geschlecht beherrscht ist von einem bloßen materialistischen Diesseitsglauben, wie es zu Schopenhauers Zeit zum Teil der Fall war, mahnen an das Ewige im Menschen. Ist aber Schopenhauers Ethik als Ganzes nicht verwertbar für die Erziehung, so zeigt sie doch tiefe und lebensvolle Züge, die auch der Pädagog gern wahrnimmt und beherzigt. Dazu gehört vor allem die Forderung, das Mitleid zur Grundlage des moralischen Verhaltens zu machen. Damit sind die Herzen der Jugend leichter zu ergreifen und zu veredeln als durch einen abstrakten kategorischen Imperativ. Berührt sich Schopenhauer hier mit der christlichen Moral, so kommt bei ihm als ungemein erziehliches Moment

noch hinzu, daß er das Mitleid auf die gesamte Naturwelt ausgedehnt wissen will und insbesondere das Mitleid mit den Tieren mehr betont als die christliche Moral. Gerade dadurch, daß das Kind angehalten wird, in den Tieren seinesgleichen zu sehen und sie demgemäß zu behandeln, wird in ihm die Wurzel echter Moralität frühzeitig gepflegt und gestärkt. Denn während sonst Leben und Umgebung das selbständige Handeln des Kindes äußerst einschränken, läßt der Verkehr mit Tieren ihm weiten Spielraum zur Betätigung desselben. Die Ermahnungen zu sittlichem Handeln gegen Menschen sind für die Kinder meistens Wechsel auf die Zukunft; aber mitleidsvolle Gesinnung gegen Tiere können sie sofort in die Tat umsetzen.

Aber nicht diese Seiten seiner Ethik macht Schopenhauer für die Erziehung nutzbar. Ihm liegt daran, der Jugend die Grundzüge seines Pessimismus einzuprägen. Nach ihm soll der Erzieher seinem Zöglinge Einsicht verschaffen in die Nichtigkeit des Erdenglückes und die Schlechtigkeit der Menschen. Wie kommt Schopenhauer dazu, gerade diese Seite herauszukehren? Einmal mag es daran liegen, daß er sich auch in diesem Punkte als Verfechter der Wahrheit fühlt, von der die übrigen Systeme abweichen (III, 339). Da ferner der Machtbereich der Erziehung hauptsächlich das Intellektuelle ist, der Glaube an die Güte und Ehrlichkeit der Menschen sowie an den Wert der Erdengüter ein intellektueller Wahn ist, so muß er, wie alle Irrtümer, frühzeitig bekämpft werden. Dazu kommt noch ein psychologischer Grund. Schopenhauer meint und man wird ihm darin vollkommen beistimmen, gerade der Jüngling sei von diesem Wahne besonders stark beherrscht. Das Jünglingsalter sei die Zeit der Jagd nach dem Glück. Wenn auch etwas einseitig, so weiß Schopenhauer doch diesen Zustand lebhaft zu schildern. Die eigene lebendige Phantasie und die Gleisnerei der Welt haben dem Jüngling ein Trugbild von der Welt in den Kopf gesetzt, das in den

rosigsten Farben leuchtet. Ist es schon an und für sich schwierig, die Scheinwerte der Welt zu durchschauen und sich durch die Heuchelei der Menschen nicht über ihr wahres Verhalten täuschen zu lassen, so für den Jüngling besonders. Die übermäßige Energie der Auffassung der objektiven Welt, begleitet von lebhafter Phantasie und aller Erfahrung ermangelnd, macht den Kopf für überspannte Begriffe und sogar für Chimären empfänglich und füllt ihn leicht damit an (V, 614). Dazu kommt, daß die künstliche Erziehung den Zögling noch in solchem Wahne bestärkt. Der Lehrer male die Menschen für gut und stelle ihm das Weltgetriebe als durchgängig von moralischen Triebfedern bewegt vor. Besonders aber seien es eine Art Romane, die dem Jünglinge einen optimistisch gefärbten Hergang der Dinge vorspiegelten. Leichtgläubig sauge die Jugend das süße Gift ein, wodurch jetzt an die Stelle bloß negativer Unkunde ein ganzes Gewebe falscher Voraussetzungen als positiver Irrtum trete, welcher nachher die Schule der Erfahrung selbst verwirre und ihre Lehren in falschem Lichte erscheinen lasse. Ging der Jüngling vorher im Dunkeln, so wird er jetzt noch von Irrlichtern irregeführt, das Mädchen oft noch mehr. Es sind Erwartungen erregt worden, die nie erfüllt werden können (V, 668). Er erwartet sein Leben in Gestalt eines interessanten Romans und glaubt wunder, was in der Welt zu holen sei. Tritt er nun mit diesen Vorurteilen ins Weltgetriebe ein, so empfindet er bald, daß Welt und Menschen seinem Bilde nicht entsprechen. Darüber fühlt er Unzufriedenheit und Unbehagen; er benimmt sich bald ängstlich, bald vermessen, denn bald spiegelt ihm der Intellekt allerlei vor, bald eilt der Wille voreilig an sein Geschäft. So bereitet ihm die Jagd nach dem Glücke Enttäuschung auf Enttäuschung und läßt ihm doch auch keine Ruhe. Er muß auch die Bosheit der Menschen erfahren und erkennt jetzt, daß sein Lehrer, indem er ihm die Welt als edel malte, der erste Betrüger war, auf den er stieß. Das aber muß nachteilig wirken

auf seine Moralität (III, 574, N IV, 333). Als satirische Darstellung dieses Irrweges führt Schopenhauer Don Quixote an, der unter Begriffe, die er aus Ritterromanen geschöpft, die ihm vorkommenden ihnen sehr heterogenen Realitäten subsumiert (II, 113). Dieser Roman stelle, von der sittlichen Seite angesehen, eine Allegorie des Lebens jedes solchen Menschen dar, der nicht, wie die andern, bloß sein persönliches Wohl besorgen wolle, sondern einen objektiven idealen Zweck verfolge. Statt zu solchen unpraktischen, optimistisch denkenden Idealisten will nun Schopenhauer die Jugend zu praktischen pessimistisch gesinnten Realisten erzogen wissen. Man sieht, hier berühren sich intellektuelle und moralische Erziehung. Hatte Schopenhauer bei der intellektuellen Erziehung gefordert, daß die Begriffe aus der wirklichen Anschauung abgezogen und alle Vorurteile bekämpft werden müßten, so wendet er diese Forderung hier speziell auf die moralischen Begriffe und Urteile an. So erhält das Ziel der intellektuellen Erziehung: Bekanntschaft mit der Welt, einen ethisch-pessimistischen Sinn. In der letzteren Bedeutung gibt er ihm dann eine etwas veränderte Fassung, indem er sagt: »Für den praktischen Menschen ist das nötigste Studium die Erlangung einer genauen und gründlichen Kenntnis davon, wie es eigentlich in der Welt hergeht.« Selbst übertriebener Pessimismus kommt ja nach Schopenhauers Ansicht der Realität noch näher als der Idealismus. »Viel weniger irrt, wer mit zu finsterem Blicke diese Welt als eine Art Hölle ansieht und demnach nur darauf bedacht ist, sich in derselben eine feuerfeste Stube zu verschaffen« (IV, 455).

Um nun dem Zögling Kenntnis davon zu verschaffen, wie es in der Welt hergeht, muß er zunächst durch eine negative Erziehung, die allerdings nicht leicht sei, vor jenen Illusionen bewahrt werden. Daher habe der Erzieher vor allem ein aufmerksames Auge auf die Lektüre seiner Zöglinge. Er lasse sie keine Wahnbilder vorzaubernden Romane lesen. Schopenhauer findet, daß die

Leute entschieden hier im Vorteil seien, welche in ihrer Jugend zum Romanlesen keine Zeit gehabt haben, wie etwa Handwerker. Manche Romane wirkten allerdings sogar im entgegengesetzten Sinne. Diese möchten daher der Jugend in die Hand gegeben werden. Er nennt als solche Gil Blas und sonstige Werke des Lesage, den Vikar of Wakefield und zum Teil die Romane Walter Scotts. Positiv ist es dann Aufgabe des Erziehers, den Zögling in die pessimistische Auffassung der Welt einzuführen. Einmal zeige er ihm die Gleisnerei der Welt und den Scheinwert ihrer Güter. Er muß belehrt werden, daß auf dieser Maskerade die Äpfel von Wachs, die Blumen von Seide, die Fische von Pappe sind und alles, alles Tand und Spaß (V, 216). Dann offenbare er ihm auch ruhig die Schlechtigkeit der Menschen. Ruhig sage er ihm: »Die Welt liegt im Argen, die Menschen sind nicht, wie sie sein sollten; aber laß es dich nicht irren und sei du besser!« (III, 575.)

Was verspricht sich Schopenhauer von dieser Erziehung? Einmal werde der so erzogene Jüngling nicht glauben, daß die Welt da sei, um genossen zu werden und sich darum nicht an der tollen Jagd nach dem Glück beteiligen. Dadurch bleibe er verschont vor äußerem und innerem Unglück, das diese Jagd im Gefolge habe. Andrerseits werde er über kleine Unglücksfälle hinwegsehen und sich nicht übertriebener Besorgnis hingeben. Kurz, er werde ein ruhiges, von Enttäuschungen freies Leben führen, das Dasein nehmen, wie es ist, sich im Leben zurechtfinden und zu benehmen wissen. Weiter hofft Schopenhauer aber auch, daß der Zögling durch Einführung ins menschliche Elend eher zu mitleidsvollem Handeln geneigt würde[1]) und endlich zur Verneinung des Lebens kommen könne.

Ohne Zweifel liegt in der Forderung der pessimistischen

---

[1]) Aus demselben Grunde hatte schon früher Rousseau die gleiche Forderung erhoben: Emil, Buch IV.

Erziehung ein origineller und für die Gegenwart sehr bedeutungsvoller Zug der Schopenhauerschen Pädagogik. Man darf sich, wenn man dies behauptet, freilich nicht nur an die wenigen bloß richtunggebenden Bemerkungen unseres Philosophen halten, sondern muß sich seines ganzen Pessimismus als Unterlage für seine Forderung bewußt sein. Was Schopenhauer nur andeutungsweise vorbringt, hat *Ed. v. Hartmann* energischer und bestimmter ausgesprochen in einem Aufsatze,[1]) in dem er die moderne Pädagogik ermahnt, umzukehren und auf pessimistischer Grundlage — freilich auf Hartmanns Pessimismus — neu aufzubauen. Noch ist der Streit zwischen »optimistischer« und »pessimistischer« Pädagogik erst in seinem Anfangsstadium. Ich begnüge mich daher, meine Stellungnahme kurz anzudeuten. Vollkommen recht gebe ich Schopenhauer, wenn er fordert, daß den Kindern das menschliche Elend zu dem Zwecke gezeigt werden soll, damit sie zum Mitleid gebildet werden. Auch darin wird man ihm beistimmen, wenn er verlangt, daß der Lehrer die Menschen nicht schönfärberisch darstellen soll. Doch erhält ja die Jugend z. B. in unserem biblischen Geschichtsunterricht und der modernen Literatur eine Auslese von Bösewichtern. Ein Zuviel würde eher schaden. Was weiter die Forderung anbetrifft, den Kindern die Eitelkeit der Welt zu Gemüte zu führen, so bedarf es hier, meines Erachtens, des Individualisierens. Glaubt ein Kind, das Leben sei nur zum Genießen da, artet gar dieser Wahn in eine egoistische Jagd nach dem Glücke aus, so mag man ihn recht wohl zerstören durch den

[1]) Pädagog. Studien von *Rein*. 1890. 3. Heft. Er hält mit Schopenhauer am eudämonologischen Pessimismus fest, nimmt aber im Gegensatz zu dessen evolutionistischen Pessimismus den evolutionistischen Optimismus an. Seinen Anregungen geht weiter nach: *L. Veeh*, Die Pädagogik des Pessimismus. Leipzig 1900 und mehrere Aufsätze in den »Neuen Bahnen«, Jahrg. 1902 u. 1903. Ganz ablehnend verhält sich *Th. Vogt*. Jahrb. des Ver. f. wiss. Päd. 1891. S. 303.

Hinweis auf die Nichtigkeit aller äußeren Güter. In manchen Ständen und zu manchen Zeiten mag sich das fast allgemein nötig machen. Nun gibt es aber auch manchen Wahn, der sehr beglückend und dem Menschen nötig, wenn nicht gar — wie es Ibsen öfter zeigt — unentbehrlich ist. Insbesondere sind ja die Kinderjahre mehr Poesie als Wirklichkeit. Solch harmlosen, beglückenden Wahn durch finstere Betrachtungen zu zerstören, wäre pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Daß dies Schopenhauer auch erkannt hat, zeigt seine Fabel von den hoffnungsvollen Knaben (V, 689). Im Prinzip muß der Erzieher der Jugend lehren, daß es Werte im Leben gibt, die das Leben lebenswert machen und denen nachzujagen nicht töricht ist. Er muß den Kindern zurufen, was Goethe dem jungen Schopenhauer ins Album schrieb:

»Willst du dich deines Wertes freuen,
So mußt der Welt du Wert verleihen.« (VI, 186.)

Zwar sollen sie nicht phantastischen Idealen nachjagen, aber praktischen Idealen mögen sie zustreben. So ist zu hoffen, daß ein auf das rechte Maß zurückgeführter Pessimismus segensreich auch für die Erziehung werde, wie er es unbewußt oft schon geworden ist.

Eine andere Seite von Schopenhauers Pessimismus tritt hervor in seinen Gedanken über den menschlichen Intellekt. Er unterscheidet an diesem generelle und individuelle Eigenheiten. Da der Intellekt eigentlich nur zur Erhaltung des Individuums bestimmt ist, dürfen wir uns nicht wundern, nach beiden Seiten hin auf Unvollkommenheiten desselben zu stoßen. Diejenigen Unvollkommenheiten, die bei allen Menschen ohne Ausnahme anzutreffen sind, nennt er die wesentlichen, weil sie aus dem Wesen des Intellekts selbst entspringen. Die aus andern Ursachen hervorgehenden, die nur bestimmten Individuen anhaften, nennt er die unwesentlichen. Die größte wesentliche Unvollkommenheit beruhe darauf, daß unser Denken nur in der Zeit, also nur successive vor

sich geben kann. Nur eines kann uns zur Zeit bewußt werden und auch dieses nur, wenn wir derweilen alles andere vergessen. So gleiche unser denkendes Bewußtsein einer *Laterna magica*, in deren Fokus nur ein Bild zur Zeit erscheinen kann und jedes, auch wenn es das Edelste darstellt, doch bald verschwinden muß, um dem Heterogensten, ja Gemeinsten Platz zu machen (II, 160). Darauf beruhe das Rhapsodische und oft Fragmentarische unseres Gedankenlaufs und aus diesem entstehe die unvermeidliche Zerstreuung unseres Denkens. Diese sei auf drei Ursachen zurückzuführen. Teils stören unser Denken äußere Sinneseindrücke, teils zieht am Bande der Assoziation ein Gedanke den andern herbei und wird nun von diesem verdrängt, teils ist unser Intellekt nicht fähig, sich lange und anhaltend auf einen Gedanken zu heften (II, 158), so daß unser Denken selbst dann zerstreut wird, wenn weder äußere noch innere Ursachen auf ihn einwirken. Die zweite wesentliche Unvollkommenheit beruht darin, daß die Operationen des Intellekts, wie wir schon sahen, durch den Willen gestört werden. Die dritte endlich folgt daraus, daß er das Gehirn zum Organe hat. Infolgedessen entwickelt er sich erst nach und nach mit dem Organismus und altert mit diesem, pausiert im Schlafe, fordert Ruhepausen und stumpft bleibend ab, wenn ihm diese anhaltend versagt werden.

Zu diesen allgemeinen Unvollkommenheiten kommen nun noch individuelle, die unwesentlichen Unvollkommenheiten. Nach Schopenhauers Meinung ist der Unterschied zwischen den einzelnen Köpfen ungeheuer groß. Selten übertreibt er so, als wenn er hierauf zu sprechen kommt. *Gwinner* erklärt das mit Recht aus dem seinem Zeitalter eigentümlichen und in seinem Elternhause noch besonders gepflegten »Kultus des Genius«, der ihn von Jugend auf in dieser Anschauung förderte.[1] Der Unterschied, auf welchem die so vielfache Abstufung der

---

[1]) *Gwinner* S. 563.

Intelligenzen beruht, sei schon in der anschauenden Auffassung vorhanden, er entstehe nicht erst im Abstrakten (II, 87), sei demnach in der Hauptsache angeboren. Nach drei Richtungen hin trete er zu Tage. Erstens zeige er sich in der verschiedenen Größe des Gesichtskreises. Der eine vermag bloß die Gegenwart, der andere fast die Unendlichkeit zu umfassen. Diese Verschiedenheit des Gesichtskreises beruhe größtenteils darauf, wie die verschiedenen Intelligenzen die Dinge auffassen. Darnach sei eine Skala zur Abmessung der Hierarchie der Intelligenzen herzustellen. Das Tier erkennt nur das einzelne als solches, bleibt also ganz in der Auffassung des Individuellen befangen. Der Mensch faßt das Individuelle in Begriffe zusammen und diese werden immer allgemeiner, je höher seine Intelligenz steht. Wenn nun auch das Angeschaute unmittelbar als ein Allgemeines erfaßt wird, so entsteht die Erkenntnis der platonischen Ideen; hiermit habe der menschliche Intellekt seinen Höhepunkt erreicht (V, 86). Der Unterschied zeige sich zweitens in der Schnelligkeit des Denkens, die vor allem dem Genie eigen sei. Doch möge bei manchen die Schnelligkeit durch das längere Anhalten des vollkommen einheitlichen Denkens ersetzt werden, wie es beim mathematischen Kopf der Fall sei. Endlich zeige sich der Unterschied in der verschiedenen Klarheit und Deutlichkeit des Denkens. Dem einen ist das schon die Lösung, was dem andern erst das Problem ist, der eine begnügt sich mit Wortwissen, der andere dringe auf das Verständnis der Sache selbst. Die beiden Extreme in der intellektuellen Beanlagung bezeichnet Schopenhauer mit Dummkopf und Genie. Während bei jenem der Intellekt vollständig im Dienste des Willens aufgeht, so daß er sich überhaupt nur für subjektive Angelegenheiten interessiert, ist bei diesem neben dem leidenschaftlich bewegten Willen ein ungeheures naturwidriges Übermaß des Intellekts vorhanden. Dadurch vermag sich dieser zeitweilig vom Dienste des Willens zu befreien und sich zum willenlosen Anschauen

der Ideen zu erheben. So schafft der Genius unsterbliche Werke der Kunst oder der Philosophie. Pessimistisch in Bezug auf die intellektuelle Beanlagung denkt nun Schopenhauer insofern, als er meint, daß in der Welt durchgängig und zu allen Zeiten Unverstand und Dummheit regieren. Die meisten suchten mit dem kleinstmöglichen Aufwand von Gedanken auszukommen, die Denkweise des großen Haufens sei erstarrt. Von den großen Geistern aber komme auf hundert Millionen Menschen kaum einer. Ferner stünden die Mittelmäßigen in jedem Fache stillschweigend im Bunde, eifrig bemüht, die wirklich Großen nicht aufkommen zu lassen.

Aus diesen pessimistischen Ansichten über den menschlichen Intellekt zieht nun Schopenhauer auch die pädagogische Konsequenz. Sowohl die allgemeine Unvollkommenheit des menschlichen Intellekts als auch die geringe Begabung der meisten sind gewaltige Schranken der intellektuellen Erziehung. Herrschen werde daher in der Menschheit immer, in der Zukunft wie in der Vergangenheit, die Dummheit. Damit ist auch seine Stellung zur Fortschrittsfrage gekennzeichnet. Wir sahen bereits, wie der moralische Fortschritt von ihm durchaus verneint wird. Einen intellektuellen Fortschritt gibt er zwar zu. Die Wahrheit würde und müsse sich doch endlich Bahn brechen. Hervorgerufen werde dieser Fortschritt hauptsächlich durch das Wirken des Genies, der Leuchttürme der Menschheit, deren Einfluß unglaublich groß sei. Aber dieser Fortschritt sei außerordentlich gering und die Verschwörung der Mittelmäßigkeit und Dummheit gegen die Erleuchter der Menschheit sorge für möglichste Hemmung desselben. Von einer Fortschrittsbegeisterung, ja auch nur von dem Glauben an die stetige Vervollkommnung der Menschheit ist demnach bei Schopenhauer durchaus nichts zu spüren. Da nach ihm auch von einem zunehmenden Glück der Menschheit keine Rede sein kann, erkennt man, welche Stellung er zur Menschheitsgeschichte einnehmen wird.

Schopenhauer leugnet, daß es überhaupt Geschichtswissenschaft gibt und geben könne. Diese Ansicht geht mit Notwendigkeit aus seiner Philosophie hervor. Da der Weltwille vernunftlos und die Zeit nur ideell ist, kann es keine Menschheitsentwicklung und damit auch keine Geschichte geben. Sein Pessimismus bestärkt ihn hierin. So ist die Geschichte nur koordiniertes Einzelwissen, aber keine Wissenschaft; denn in einer solchen muß durchgängig Subordination herrschen. Dieses Einzelwissen aber ist unendlich und muß daher immer unvollständig bleiben. Zudem ist es unzuverlässig, weil von der Lüge durchsetzt (V, 474). Darum kann die Geschichte nicht pragmatisch dargestellt werden und es ist töricht, Gesetze des geschichtlichen Verlaufs aufzustellen. Geschichtsbetrachtung erfordere infolgedessen weniger Verstand als Gedächtnis, kann also auch nicht wirkliche Einsichten, nicht Weisheit verschaffen. In philosophischer Absicht habe daher einer schon genug Geschichte studiert, wenn er den Herodot gelesen hat. Ja, da das Wesen des Menschen in jeder Gegenwart ganz vorhanden sei, bedürfe es, um erschöpfend erkannt zu werden, nur der Tiefe der Auffassung desselben, nicht der Geschichte (II, 518).

Geschichte als Wissenschaft ist also ein Unding; aber Geschichte als Einzelwissen bleibe trotzdem wertvoll, und das Geschichtsinteresse der Menschen will auch Schopenhauer nicht tadeln. Darum führt er auch, wenn er die Unterrichtsfächer aufzeichnet, immer die Geschichte mit an. Er meint, was die Vernunft dem Individuum, das sei die Geschichte dem menschlichen Geschlechte, nämlich das vernünftige, zusammenhängende Selbstbewußtsein desselben. Ein Volk, das seine eigene Geschichte nicht kennt, sei nur auf die Gegenwart der jetzt lebenden Generation beschränkt. Daher versteht es sich selbst und seine Gegenwart nicht, weil es sich nicht auf eine Vergangenheit beziehen und aus dieser zu erklären vermag. Noch weniger kann es die Zukunft antizipieren. Auch einen praktischen Wert räumt er der Geschichte ein. Aus

ihr gehen Regeln für das persönliche Verhalten hervor. Am besten erfüllten diesen Zweck Biographien und Autobiographien. Doch bemerkt er, seinem psychologischen Prinzip getreu, daß die eigene Erfahrung immer die Bedingung zum Verständnis der Geschichte sei.

Ich will auf das Unhaltbare und Widersprechende in dieser Auffassung nicht eingehen, dies hat man oft und gründlich genug nachgewiesen. Dagegen möchte ich einige wertvolle Fingerzeige für die Methode des Geschichtsunterrichts hieraus entnehmen. Als töricht ergibt sich nach dieser Auffassung die Belastung des Gedächtnisses mit Datenwissen. Dafür ist mehr zu erhoffen von einer monographischen Behandlung. Ferner ließe sich hieraus die Bevorzugung der Kulturgeschichte begründen. Hier sehen wir Schopenhauer einmal in Gegensatz zu den Humanisten, bei denen mit der Wertschätzung der Sprachen die der Geschichte Hand in Hand ging. Von Philosophen nimmt Lotze einen ähnlichen Standpunkt ein wie Schopenhauer.

V.

Individualismus und Sozialismus.

Zu weiteren wichtigen pädagogischen Bemerkungen wird Schopenhauer veranlaßt durch die Frage nach der Bedeutung des Individuums. Welche Stellung räumt er zunächst in seiner Philosophie dem menschlichen Individuum ein? Da scheint es nun von Grund aus, als könne er konsequenterweise nie zu einer Würdigung der Individualität gelangen. Denn seine Philosophie ist ihrer Grundlage nach das Gegenteil von Individualismus, sie ist All-Einheitslehre oder metaphysischer — nicht religiöser — Pantheismus. Die Vielheit gehört ja nach seiner Erkenntnistheorie nur der Erscheinung an; jenseits derselben gibt es keine Vielheit, da existiert nur der all-eine Wille. Die Vielheit ist nur eine Illusion, es gibt eigentlich nur ein Wesen; Mensch, Tier, Pflanze und Stein sind Objektivationen desselben einen Willens. Hiernach ist also

das menschliche Individuum nur ein flüchtiges Gebilde der Erscheinungswelt, es ist nichts und weniger als nichts (II, 706). Daneben aber macht sich eine, mit der Hauptströmung nicht zu vereinigende individualistische Unterströmung geltend,[1]) die sich in seinen späteren Schriften noch verstärkt. Er geht aus vom empirischen Standpunkte und erkennt da einen gewaltigen Unterschied der Menschen untereinander. So gewaltig drängt sich diese Erkenntnis ihm auf, daß ihm die Annahme, die Individualität gehöre bloß der Erscheinung an, unmöglich erscheint. Darum senkt er die Wurzeln der Individualität tiefer und verlegt sie in das Ding an sich. So lehrt er: Jeder Mensch ist eine besonders bestimmte und charakteristische Erscheinung des Willens; er ist eine Idee. Diesen Vorzug besitzt nur der Mensch; in der gesamten übrigen Natur, auch noch in der Tierwelt, geht die Einzelerscheinung vollständig in der Gattung auf und hat noch kein individuelles Gepräge. Der intelligible Charakter des Menschen ist jene ursprünglich freie Willenstat, durch die er sich als eigenartiges Einzelwesen bestimmte. Wie tief nun aber hier die Wurzeln der Individualität gehen, diese Frage weist Schopenhauer als unbeantwortbar ab (V, 234). Im Tode zersetzt sich die Individualität. Der Intellekt geht zu Grunde, aber der Wille dauert fort. Doch ist auch die Möglichkeit vorhanden, so meint er an manchen Stellen, daß der Wille mit einer Art Überbewußtsein als individueller Wille über den Tod hinaus dauern könne (V, 284 f.). Ohne ihm weiter in diesen transcendenten Spekulationen zu folgen, erkennen wir doch daraus, wie hoch er den Wert des Individuellen im Menschen anschlägt. Das zeigt sich auch, wenn er im Bereich des Empirischen bleibt, das uns hier vor allem interessiert. Da tritt nun das Individuelle am Menschen hervor in der Physiognomie, welche die gesamte Korporisation mitbegreift. Sie tritt hervor in der eigentümlichen

[1]) *Volkelt*, Kap. 27.

Beschaffenheit des Gehirns, also im Intellekt. Sie äußert sich auch in der instinktmäßigen Auswahl bei der Befriedigung des Geschlechtstriebs. Dem allen aber liege zu Grunde der individuelle Charakter mit seiner eigenartigen moralischen Disposition. Durch die individuelle Ausstattung eines jeden seien demnach seine Leistungen auf allen Gebieten, ferner seine Empfänglichkeit für die Einwirkungen von außen, besonders auch für Motive bestimmt. Durch sie sei auch das Maß unseres Glückes in jedem Lebensalter festgelegt. Welchen Wert mißt nun Schopenhauer der Individualität bei? Er erblickt in der individuellen Sonderung einen großen Vorzug der Menschheit. Zunächst sei für das Lebensglück des einzelnen, das. was er ist, also seine Persönlichkeit durchaus das Erste und Wesentlichste und speziell sei es das höchste Glück, eine reiche, geistig gut ausgestattete Individualität zu besitzen, während es der größte, ja der einzige wahre geistige Schmerz sei, den Unwert der eigenen Individualität erkennen zu müssen. Nun sei das Maß des Individuellen in den einzelnen Menschen sehr verschieden. Die meisten hätten wenig Individuelles an sich. Sie seien Fabrikware, die weiter keine Eigenschaften hätten als die der Menschenspezies überhaupt, also im wahren Sinne des Wortes gemeine Menschen; denn das, was allen Menschen gemeinsam sei, habe keinen Wert. Das höchste Maß des Individuellen sieht er verkörpert im Genie. Die Genies mit ihrer hervorragend ausgeprägten Individualität seien daher die berufenen Führer und Förderer der Menschheit. Von ihnen hänge das Heil der übrigen ab. So gelangt, wenn Schopenhauer die überragende Größe des Genies darstellt, sein Individualismus am stärksten zum Ausdruck.

Die Frage nach dem Ursprunge der individuellen Verschiedenheiten hat Schopenhauer viel beschäftigt. Er spezialisiert die Frage meist so: Woher die moralischen Verschiedenheiten? Die intellektuellen Verschiedenheiten, meint er, wären noch eher zu erklären, weil sie ihren

nächsten Grund im Gehirn und Nervensystem hätten. Allein auch diese sind ja im Grunde Produkte des sich objektivierenden Willens. Wir können daher die Frage dahin verallgemeinern: Woher überhaupt individuelle Verschiedenheiten? Wurzelt nämlich die Individualität überhaupt in dem metaphysischen Ding an sich, so auch der Intellekt und dessen Leistungen. In der Tat sagt Schopenhauer: »Alle echten Verdienste, die moralischen wie die intellektuellen, haben nicht bloß einen physischen oder sonst empirischen, sondern einen metaphysischen Ursprung, sind demnach *a priori* und nicht *a posteriori* gegeben, d. h. angeboren und nicht erworben, wurzeln folglich nicht in der bloßen Erscheinung, sondern im Ding an sich (V, 234). Nun läßt sich aber mit den empirisch nicht hinwegzuleugnenden, ja von Schopenhauer schroff und übertrieben dargestellten individuellen Verschiedenheiten die Identität und metaphysische Einheit des Willens durchaus nicht vereinigen. So hat auch Schopenhauer diese Frage als unlösbar aufgegeben (N IV, 164 ff.).

Noch stärker aber prallen die Widersprüche aufeinander, wenn man nun seine Vererbungstheorie hinzunimmt. Seine Überzeugung ist: Die individuellen Anlagen sind jedem angeboren und zwar erbt sie das Kind von den Eltern. Nicht nur das allgemein Menschliche, sondern eben auch die individuellen Eigenschaften, leibliche wie geistige, pflanzen sich von den Eltern auf die Kinder fort. Als Grundgesetz dieser Vererbung gilt ihm: den Willen, den Kern seines Wesens, demnach alle moralischen Eigenschaften, erbt das Kind vom Vater, als dem *sexus potior*, den Intellekt, die geistigen Eigenschaften, von der Mutter, als dem *sexus sequior*. Doch modifizieren nun die beiden ererbten Faktoren einander, so daß das Kind doch ein relativ neues Geschöpf ist. Auf der gegenseitigen Angemessenheit der Eltern beruhe das Harmonische im psychischen Leben des Kindes. Diese Theorie, die er noch nach verschiedenen Seiten hin ausbaut, sucht er dann besonders durch geschichtliche

Beispiele zu erhärten. Sein eigenes Wesen bildet allerdings eine Bestätigung dieses Glaubens — als mehr kann man seine Theorie kaum bezeichnen.

Von dieser Vererbungstheorie macht er eine interessante pädagogische Anwendung. Er denkt wie Plato an eine Auswählung der Zeugungspaare. »Könnte man alle Schurken kastrieren und alle dummen Gänse ins Kloster stecken,« so möchte eine wirkliche und gründliche Veredelung des Menschengeschlechts zu erlangen sein (II, 620). Wenigstens »ließe sich überlegen, ob es nicht in Betracht der Folgen ersprießlicher sein würde, die bei gewissen Gelegenheiten auszuteilenden öffentlichen Aussteuern, nicht den angeblich tugendhaftesten, sondern den verständigsten und geistreichsten Mädchen zuzuerkennen« (II, 620). Ferner erkennt er der Familienerziehung den praktischen Vorzug zu, da bei dieser die geerbten Anlagen gleich ausgebildet werden könnten.

Ohne auf den durch diese Vererbungstheorie noch verstärkten Widerspruch zwischen der Willensidentität und den individuellen Verschiedenheiten näher einzugehen, möchte ich nur auf eine aus diesem Widerspruch hervorgehende Folge für seine pädagogischen Ansichten hinweisen. Diese besteht darin, daß er schwankt in seinen Behauptungen über die Macht der Erziehung gegenüber dem Angebornen. Das eine Mal ist nach ihm alles angeboren und unveränderlich, die Erziehung vermag fast nichts, jeder leistet im Grunde nur das, was in seinem Angebornen liegt, keinem ist von außen zu helfen, wer als Tropf geboren ist, muß als Tropf sterben. Ganz anders aber, wenn er von der metaphysischen Einheit und Identität des Willens ausgeht. Da möchte er dann die Verschiedenheiten mehr als eine Wirkung des Empirischen hinstellen. Da bedarf der Intellekt sehr der Übung und Belehrung, da betreffen die Verschiedenheiten denn doch am Ende nur den Grad, und die Grundneigungen, Grundtriebe sind in allen Lebenden sämtlich vorhanden (N IV, 165), da kommt es ganz darauf an, wie einer angeregt wird, da

ist die Wirkung eines Kopfes auf die Menschheit unglaublich groß, vor allem auch negativ lassen sich die Menschen ganz und gar verdummen. Entschiedener aber vertritt Schopenhauer stets den ersteren Standpunkt, er ist überzeugt von der unbezwingbaren Macht des Angebornen. Geht doch dieser Standpunkt aus seiner persönlichen anschaulichen Erkenntnis der individuellen Verschiedenheiten hervor.

Die Individualität ist die Grenze der Erziehung, das ist die erste pädagogische Anwendung, die Schopenhauer von seinem Individualismus macht. Wir sahen bereits, wie er den Charakter dem Machtbereich der Erziehung entrückt. Ganz ähnlich urteilt er auch oft von dem Intellekt. »Wie unser moralischer, so kommt auch unser intellektueller Wert nicht von außen in uns, sondern geht aus der Tiefe unseres eigenen Wesens hervor, und können keine Pestalozzische Erziehungskünste aus einem geborenen Tropf einen denkenden Menschen bilden, nie, er ist als Tropf geboren und muß als Tropf sterben (IV, 534). Den Grund hierfür erblickt er hauptsächlich darin, daß jeder nur für die Eindrücke empfänglich ist, die seiner Natur homogen sind (II, 631). Der Mensch könne nur das erlangen, was er selbst gibt (N IV, 323). Daher sei das, was der Mensch im Leben für seinen Geist erwirbt, nur unbedeutend gegenüber dem Angebornen. Keine Erfahrung tue es diesem gleich (IV, 504). Nur das Angeborne sei echt und wertvoll, im Charakter wie in den wissenschaftlichen Leistungen. »Bildung verhält sich zu den natürlichen Vorzügen des Intellekts, wie eine wächserne Nase zu einer wirklichen« (N IV, 111). Zunächst komme eben alles auf eigene Kraft an, die kein Buch oder Studium ersetzen könne (IV, 453).

So vertritt Schopenhauer hier den extremen Standpunkt von der Unüberwindlichkeit der individuellen Anlagen durch die Erziehung, während die neuere Psychologie lehrt, daß auch angeborene Dispositionen den Gesetzen der Dispositionsordnung unterworfen sind. Auch

den Unterschied zwischen Angebornem und Erworbenem hält die moderne Psychologie nicht mehr mit dieser Starrheit fest. Dadurch räumt sie der Erziehertätigkeit ein weiteres Feld ein, als es Schopenhauers Lehre tut. Doch bildet seine Ansicht ein heilsames Gegengewicht zu dem andern von Descartes, Leibniz, Locke und Helvetius vertretenen Extrem, wonach alle geistigen Unterschiede auf die verschiedene Erziehung zurückzuführen seien.

Überzeugt von der hohen Bedeutung des Individuellen fordert nun auch Schopenhauer nachdrücklichst, daß der Erzieher die Individualitäten seiner Zöglinge genau und gründlich studiere. Erst dann könne der Erzieher mit einiger Sicherheit sein Verfahren im voraus bestimmen. Da aber die Verstellung der Menschen dieses Ergründen besonders erschwere, so müsse man sie dann zu erforschen suchen, wenn sie sich unbeobachtet glauben. Speziell weist Schopenhauer darauf hin, wie man aus der Art der Genüsse und Spiele die Charaktereigentümlichkeit zu erkennen vermöge (IV, 377). Auch ist es einer von seinen Lieblingsgedanken, auf physiognomischem Wege das Wesen des einzelnen zu erforschen. Leider sei eine Physiognomik *in abstracto* zum Lehren und Lernen nicht zu stande zu bringen.

Weiter betont er, daß der Erzieher kein Recht habe, irgend eine Individualität zu unterdrücken; denn nur durch das Ausleben derselben lerne ein jeder sein eigenes wahres Wesen kennen und nur dadurch könne er die letzte höchste Stufe der Sittlichkeit erreichen. So müsse man jede Individualität gelten lassen und sich in sie zu finden suchen. Freilich sei das oft sehr schwer. Man möge daher, um Menschen ertragen zu lernen, seine Geduld vorher an leblosen Gegenständen üben (IV, 497). Während Schopenhauer von den Künsten fordert, daß sie Gattungscharakter und individuellen Charakter in Einklang zu bringen hätten, unterläßt er, dies auch dem Erzieher einzuschärfen, für den es ebenso zu gelten hat (I, 300). Dagegen fordert er, daß jeder Individualität die

ihr angemessene Ausbildung gewährt werde, also Stand, Beschäftigung und Lebensweise ihr angepaßt werde. Davon verspricht er sich außerordentlich viel: »Eine radikale Verbesserung der menschlichen Gesellschaft und dadurch des menschlichen Zustandes überhaupt könnte dauernd nur dadurch zu stande kommen, daß man die positive und konventionelle Rangordnung nach der Natur regelte, so daß die Parias der Natur den unwürdigsten Beschäftigungen oblägen, die Sudra den rein mechanischen, die Vaysias der höheren Industrie und nur die echten Kschatrias Staatsmänner, Heerführer und Fürsten wären, Künste und Wissenschaften aber allein in den Händen der echten Braminen wären (N IV, 175). Denn nur das, was einer gern und seiner Natur gemäß tut, gerate, während es das größte Unglück sei, etwas treiben zu müssen, was nicht seiner Natur gemäß ist. Er tadelt, daß in seinem Zeitalter die konventionelle Rangliste so selten mit der natürlichen zusammentreffe, ja so häufig in schreiendstem Widerspruche mit ihr stehe. Freilich seien die Schwierigkeiten bei Bestimmung der Berufswahl unabsehbar. Es wäre jedoch nötig, daß jedes Kind seine Bestimmung nicht nach dem Stande der Eltern, sondern nach dem Ausspruche des tiefsten Menschenkenners empfinge (N IV, 175). Wohl mögen diese Gedanken einen etwas utopistischen Beigeschmack haben und fast an Bellamys Zukunftsbild erinnern. Als Ideal wird man sie trotzdem gern gelten lassen, um so mehr als hier Schopenhauer eine Synthese von Individualismus und Sozialismus vorschwebt. Nur wer vom Staate auf den ihm seiner Natur nach zukommenden Platz gestellt ist, vermag den Staat in der rechten Weise zu fördern. Vor allem aber stellt es Schopenhauer als Pflicht jedes einzelnen hin, auf die Ausbildung der eigenen Individualität hinzuarbeiten. Das gilt ihm als der Zweck jedes Menschen (IV, 301). Lebe deinem individuellen Charakter gemäß, ist daher eine der nachdrücklichsten Forderungen in den Aphorismen (IV, 518). Bald mehr aus moralischen,

bald mehr aus eudämonologischen Erwägungen gelangt er immer wieder zu dieser Forderung. Konsequenterweise verlangt er darum auch eine Individualisierung der Ethik. Da eben dasselbe Motiv auf jeden anders wirkt (N IV, 104), so seien allgemeine Regeln und Vorschriften nicht ausreichend, sondern die Ethik müßte individualisiert werden. Darum habe eigentlich jeder die Obliegenheit, sich seine Ethik aus seinem Innern selbst zu konstruieren (III, 612). Nicht zu vergessen ist in dieser Hinsicht auch, daß Schopenhauers Ethik in eine individuelle Spitze ausläuft. Wohl ist die Mitleidsmoral im Grunde sozial; aber diesen sozialen Zug führt Schopenhauer nicht durch. Er legt den Hauptnachdruck nicht auf das mitleidvolle Handeln, sondern auf das Mitleidfühlen; weniger im Interesse der leidenden Objekte als vielmehr in dem des erlösungsbedürftigen Subjekts fordert er Mitleid. Der Asket stellt bei ihm die Verkörperung des ethischen Individualismus dar. Wie Schopenhauer dann auf den verschiedenen Gebieten das Recht der Individualität im einzelnen vertritt, indem er auf moralischem Gebiete Selbsttätigkeit, Ausleben nicht nur nach den guten, sondern sogar nach den bösen Charakteranlagen verlangt und auf intellektuellem Gebiete autoritätenfreies Selbstdenken fordert, ist bereits dargelegt worden.

Alles in allem stellt das Eintreten für das Recht der Kindesindividualität eine der erfrischendsten Seiten von Schopenhauers Pädagogik dar, eine Forderung, die in unserer Zeit besonders nachdrücklich erhoben werden muß.

Schopenhauers Individualismus tritt aber noch in eine kräftigere, allerdings andersartige Beleuchtung, wenn wir untersuchen, wie sich bei ihm das Individuum zu den einzelnen sozialen Verbänden stellt. Schon dem engsten und natürlichsten Verbande, der Familie, steht er kühl, ja skeptisch gegenüber. Den Erklärungsgrund hierfür bilden hauptsächlich persönliche Erfahrungen. Hat er doch weder als Kind noch als Vater die Segnungen der

Familienerziehung erfahren. Wohl erkennt auch er an, daß die Eltern infolge der Zeugung die Pflicht haben, für das Fortkommen ihrer Kinder zu sorgen. Auch erblickt er in der Liebe der Eltern zu den Kindern ein ethisches Moment, insofern der Mensch dadurch schon anfange, mehr im fremden Ich zu leben als im eignen. Aber schon, wenn er von der »Mutterschule« sagt: »Zu Pflegerinnen und Erzieherinnen unserer ersten Kindheit sind die Weiber bestimmt, weil sie selbst kindisch, läppisch und kurzsichtig, mit einem Worte, zeitlebens große Kinder sind« (V, 649), — so hört man, daß er nichts weniger als Hochachtung oder gar Begeisterung für die Familienerziehung hat, wie etwa Pestalozzi. Im Gegenteil preist er in Übereinstimmung mit seiner Willensverneinungslehre die asketische Ehelosigkeit. Man kann daher nicht erwarten, daß er die Erziehung zum Gatten als Ziel hinstellt. Doch hat er sich darüber nicht ausführlicher geäußert.

Nachdrücklichst macht er das Recht des Individuums geltend gegenüber der Gesellschaft und dem Staate. Dazu veranlaßt ihn nicht nur seine hohe Meinung von dem Werte des Individuellen, sondern auch seine einseitig pessimistische Ansicht über jene sozialen Verbände. An der menschlichen Gesellschaft findet er wenig Gutes. Sie bestehe überhaupt nur aus Antagonismus zwischen Furcht und Haß. In ihr dominierten die geistig Minderwertigen. Daher ziehe sie den Besseren nur herab und sei die Quelle unserer meisten Leiden. Daher ist es nach seiner Meinung das Zeichen eines hervorragenden Geistes, wenn er sich von der Gesellschaft möglichst isoliert und ihr gegenüber seine persönliche Freiheit wahrt. Schlimm dagegen erscheint es Schopenhauer, wenn sich ein Jüngling frühzeitig in dem Welttreiben zurecht findet. So müßte das Erziehungsziel Schopenhauers individuell gehalten sein. Nun hören wir freilich auch, daß es das Ziel der praktischen Erziehung sein solle, daß der Zögling sich in der Welt zurechtfinde und zu benehmen wisse. Praktisch

ist also Umgang mit der Gesellschaft und Erziehung zur Geselligkeit notwendig. Daß insbesondere die Gesellschaft ein wichtiger Erziehungsfaktor ist, erkennt Schopenhauer an. Auf diese Bildungsquelle habe uns schon die Natur selbst gewiesen, indem sie uns den Geselligkeitstrieb einpflanzte, der im Kinde besonders stark sei. Erhebe doch das kleine Kind ein Angstgeschrei, wenn es allein gelassen werde. Je jünger daher einer sei, desto fleißiger möge er im Umgange mit seinesgleichen von der menschlichen Gesellschaft, die darum eine große Bell-Lancastersche Erziehungsanstalt genannt werden könne, lernen. Aber wahres Glück findet der Mensch in der Gesellschaft nicht. Im Interesse des eigenen wahren inneren Glückes des Zöglings soll man ihn also eher zur Einsamkeit erziehen als zur Geselligkeit. So bleibt demnach auch hier Schopenhauer seinem Individualismus treu. Er meint, mit der Zeit werde der Zögling, und je intellektuell begabter er ist, die Einsamkeit vorziehen lernen. Mit schönen Worten, denen man anmerkt, daß sie aus seinem innersten Herzen kommen, weiß Schopenhauer die Einsamkeit als Quelle des Glücks, der Gemütsruhe und des tiefsten Friedens zu preisen. Einen besonderen Wert erlange sie noch dadurch, daß sie am fähigsten mache zum Zustand der Kontemplation. Darum solle es ein Hauptstudium der Jugend sein, die Einsamkeit ertragen zu lernen. Ja Schopenhauer ist dann oft versucht, den Geselligkeitstrieb als einen verderblichen zu bezeichnen und empfiehlt schließlich als Mittelweg, einen Teil der Einsamkeit in die Gesellschaft mitzunehmen.

So sehr die Forderung, das Kind zur einsamen Beschaulichkeit zu erziehen, einseitig übertrieben werden kann und im Mittelalter sowie bei den Jesuiten und Pietisten tatsächlich übertrieben worden ist, wird man doch in unserer Zeit, wo sich Gesellschaftssucht und unruhige Hast schon in der Kinderwelt bemerkbar machen, Schopenhauers ernste Mahnung, nicht in solchen Äußerlichkeiten aufzugehen, für angebracht halten.

Mit Schopenhauers Würdigung der Gesellschaft hängt auch das zusammen, was er über die Pflege des Ehrgefühls sagt (IV, 396 ff.). Sobald der Mensch sich zu entwickeln anfängt, erkennt er, daß er nur in Gemeinschaft mit andern viel ist und vermag. Daher will er auch in der Meinung der andern als ein taugliches Glied der menschlichen Gesellschaft angesehen werden, daher sein Streben nach dieser Meinung anderer, und der Wert, den er darauf legt. Beides zeigt sich mit der Ursprünglichkeit eines angeborenen Gefühls, das man Ehrgefühl nennt. Es hat demnach zunächst eine praktische, insofern wir uns vor dieser Meinung fürchten auch eine heilsame, aber keineswegs eine rein moralische Wirkung. Auch stärkt die Befriedigung des Ehrgefühls den Lebensmut, Nichtbefriedigung drückt ihn nieder. So hat die Pflege des Ehrgefühls eine gewisse, praktische Berechtigung. Aber wer nach Ehre strebt, sucht doch seinen Wert an einer falschen Stelle, nämlich außer sich und nicht in sich. Auch ist unserer Gemütsruhe dieses ängstlich gespannte Streben nicht vorteilhaft. Dazu kommt, daß bei der Beschaffenheit der menschlichen Gesellschaft deren Meinung über uns meist heuchlerisch und irrig ist. So ist die Ehre im wesentlichen ein Scheinwert. Aus diesen Erwägungen stellt es nun Schopenhauer als Pflicht des Erziehers hin, im Zöglinge die Empfindlichkeit gegen die fremde Meinung zu mäßigen und ja nicht seinen Ehrgeiz zu erregen. Dies sei ein Mittel, den Menschen zu beherrschen, nehme daher in jeder Menschendressierungskunst eine Hauptstelle ein. Der Tadel, führt er im einzelnen aus, kann schwache Gemüter zur falschen Nachgiebigkeit, starke zur falschen Opposition verleiten. Lob verführt, dem Lobe zu viel Gewicht beizulegen oder dem Beifalle nachzujagen. Durch Belehrung solle daher der Mensch dahin gebracht werden, das übertriebene Ehrgefühl als eine Verkehrtheit zu erkennen. Dann würde er mit einem großen Zuwachs an Gemütsruhe und Heiterkeit gelohnt. Sein Auftreten würde fester und sicherer,

seine Betrachtungen natürlicher (V, 402). Insbesondere wendet er sich eindringlich an die studierende Jugend und ruft ihr zu, daß, wer den falschen zum Duell führenden Ehrbegriff zur Richtschnur seines Wandels mache, nicht fähig sei, ein Jünger der vorurteilslosen Wahrheitsforschung zu werden. Ich glaube, Schopenhauers Forderung, das Ehrgefühl nicht zu sehr anzuspornen und den Ehrgeiz, den man nicht mit Unrecht einen Parasiten des Seelenlebens genannt hat, zu bekämpfen, ist heute besonders beherzigenswert. Dem Strebertum würde dann viel Boden entzogen.

Ebenso wie gegen die Gesellschaft, verteidigt Schopenhauer das Recht des Individuums auch gegenüber dem festeren Verbande des Staates. Auch hier ist seine Auffassung vom Staat zu bedenken. Ihm ist der Staat nur eine notwendige Schutzanstalt gegen das ungerechte Handeln der Menschen nach innen und außen. Er ist das Meisterstück des sich selbst verstehenden, vernünftigen, aufsummierenden Egoismus aller. Er will und kann die Menschen nur glücklicher, aber nicht besser machen. Er ist sogar unmoralisch, insofern er den Menschen an seiner Selbsterkenntnis hindert (N IV, 170 f.). Wohl räumt Schopenhauer auch dem Staate ein bedingtes Erzieherrecht ein, doch eigentlich nur als Gegengewicht gegenüber der Kirche. Diese sei es, die geradezu verdummend wirke, dadurch, daß sie den Unterricht der zarten Jugend in den Händen habe. Darum fordert er energisch, daß der Unterricht nicht in den Händen der Geistlichen sein dürfe. England steht ihm bei dieser Forderung als abschreckendes Beispiel lebhaft vor Augen. Anstatt der Kirche solle dort ein Ministerium des Unterrichts die Erziehung in die Hand nehmen (IV, 28). Sonst aber betont er oft genug, daß der Staat durchaus keine Moralitäts-, Erziehungs- und Erbauungsanstalt sei, wozu ihn einige deutsche Philosophaster dieses feilen Zeitalters verdrehen möchten (III, 599). Hat er hier zunächst die moralische Erziehung im Auge, so liegt es in seinem Sinne, daß die

Wirksamkeit des Staates in Bezug auf Unterricht und Erziehung überhaupt nicht sehr weit ausgedehnt werde, ebenso wie es W. v. Humboldt wollte.

Nach der Auffassung, die Schopenhauer vom Wesen des Staates hat, ist ersichtlich, nach welcher Richtung sich sein Erziehungsziel neigen wird. Ist der Staat im Grunde genommen eine unmoralische Einrichtung, so kann nicht das Staatsbürgertum Ziel der menschlichen Entwicklung sein. Dazu kommt seine Stellung zur Fortschrittsfrage und seine Lehre vom Scheinwert auch der sozialen Kulturwerte. Es hätte demnach wenig Sinn, wollte er das Erziehungsziel mit Schleiermacher dahin formulieren, den Zögling zu befähigen, die Kultur weiter zu bringen. In diesem Punkte spricht sich Schopenhauer offen aus. Er findet es empörend, den einzelnen zum bloßen Rade einer Staatsmaschine machen zu wollen, zu verlangen, daß die Bestimmung des Menschen im Staate aufgehen solle. Er fordert im Gegenteil, daß der Staat die persönliche Freiheit und die individuelle Entwicklung nicht aufheben dürfe (III, 599; IV, 180). Insbesondere findet sich für die vaterländische Erziehung, wie sie sein Antipode Fichte als das Heilmittel in der schweren Not der Zeit anpries, bei Schopenhauer kein empfehlendes Wort.

So ist Schopenhauer zu den Vertretern der Individualpädagogik zu rechnen. Er stellt sich durch seinen Individualismus im Gegensatz zu Kant und den meisten nachkantischen Philosophen, insbesondere sieht er hierin Hegel als seinen Antipoden an. Dagegen erinnern seine Ausführungen an W. v. Humboldt, der in seiner Jugend ein Hauptvertreter des Gedankens individueller Erziehung ist. So berechtigt nun auch vieles von seinen Ausführungen nicht nur für sein, sondern auch für unser soziales Zeitalter ist, kann man ihn von einer gewissen Einseitigkeit doch nicht freisprechen. Er ist zwar nicht in die gewaltigen Übertreibungen des individuellen Prinzips verfallen wie später Nietzsche, aber es fehlt ihm doch die

gerechte Würdigung der sozialen Verbände und demzufolge die Ausgleichung mit dem Sozialismus, wie sie etwa Schleiermacher vorgenommen hat. Es sei noch darauf hingewiesen, daß auch seinem Individualismus ein gutes Stück seiner Persönlichkeit zu Grunde liegt. Das Leben hat ihn so geführt, daß er nach und nach von allen gesellschaftlichen Banden isoliert wurde. Ein eigentliches Vaterhaus hat er nie gehabt. Von Jugend auf vermied er es ängstlich, sich dem Gemeinleben als dienendes Glied einzufügen und dessen Anziehungspunkte zu teilen.[1]) Unter seinen Zeitgenossen stand er auf einsam kalter Höhe. Ausbilden und Ausleben der eigenen Individualität war immer sein Hauptzweck.

Bei der ungeheuren Mannigfaltigkeit der Individuen gilt es nun, verschiedene Differenzierungen nach den Haupteigentümlichkeiten der einzelnen vorzunehmen. Als erste, die Schopenhauer zu pädagogischen Bemerkungen veranlaßt, sei die Altersdifferenz hervorgehoben. Er behandelt dieselbe in dem ansprechenden Aufsatz: »Vom Unterschiede der Lebensalter« (IV, 532 ff.).

Der Unterschied der Lebensalter beruht nach Schopenhauer in der Hauptsache auf dem veränderten Verhältnis des Intellekts zum Willen. Da lassen sich nun für die hier in Betracht kommende Zeit 3 Perioden unterscheiden: Erstens die Zeit der frühesten Kindheit. Sie ist gekennzeichnet durch ein entschiedenes Übergewicht des Willens über den noch unentwickelten Intellekt. Zweitens das Knabenalter, gekennzeichnet durch das entschiedene Übergewicht des Erkennens über den Willen. Drittens das Jünglingsalter, gekennzeichnet durch ein Schwanken zwischen Erkenntnis- und Willensprimat, doch so, daß allmählich der Wille siegt. Das Kind in den ersten Wochen seines Lebens empfindet zwar mit allen Sinnen, aber es hat noch keinen Gebrauch seines Verstandes, er-

[1]) *Gwinner* VII.

langt ihn jedoch innerhalb der ersten zwei Monate bis zur Anschauung und Apprehension der Dinge in der Außenwelt (II, 272). Der Wille, der sich dagegen bei der Geburt des Kindes fertig einstellt, ist über die Außenwelt, wo seine Gegenstände liegen, im Dunkeln und tobt jetzt wie ein Gefangener gegen die Wände und Gitter seines Kerkers (II, 274). Er will und weiß nicht, was er will. Auch die nächste Zeit ist noch der »Albernheit und Dummheit preisgegeben« (II, 272). Doch allmählich wird es Licht. Im 3. Jahre erfolgt mit dem Sprechenlernen die Ausbildung der Vernunft. Das Gehirn entwickelt sich rasch und hat im 7. Jahre bereits seine vollendete Größe und Textur erreicht. Jetzt hat das Erkennen ein entschiedenes Übergewicht über das Wollen erlangt. Das liegt besonders mit daran, daß der Brennpunkt des Willens, das Genitalsystem, noch nicht entwickelt ist.[1] Schopenhauer war ja kein Kinderfreund. Das Kindergeschrei bereitet ihm harte Pein (N IV, 149) und das Beste, was er seinem jungverheirateten »Apostel« Doß wünschen kann, ist dies, daß der Himmel denselben vor vielen Kindern bewahren möge. Trotz dieser Tatsache, auch trotz seines Pessimismus findet er schöne Worte zum Preise der Kindheit, des glücklichen Knabenalters. »Es ist die Zeit der Unschuld und des Glückes, das Paradies des Lebens, das verlorene Eden, auf welches wir, unseren ganzen übrigen Lebensweg hindurch, sehnsüchtig zurückblicken« (II, 404).[2] Unterstützt wird das Vorwalten der Erkenntnis noch dadurch, daß sich das

---

[1]) Wenn es Schopenhauer recht pessimistisch ansieht, läßt er den Menschen, sobald er der »kindischen Albernheit« entwunden hat, gleich in die Schlingen zahlloser Irrtümer geraten (II, 273). Daher läßt sich besonders die Periode der glücklichen Kindheit, das Knabenalter, nicht fest abgrenzen.

[2]) Es erscheint mir daher zu weit gegangen, wenn *Paulsen* (A. Schopenhauer, Der Zusammenhang seiner Philosophie mit seiner Persönlichkeit. Deutsche Rundschau 1882, S. 73) behauptet, daß sich auch nicht ein Anflug von sentimentaler Erinnerung an die Jugendzeit bei Schopenhauer finde.

Kind jetzt meist anschauend verhält und alle Gegenstände ihm neu sind. Zum Glücke der Kinder trägt ferner bei, daß sie alle einander ähnlich sind und daher vortrefflich harmonieren.

Diese Zeit der Kindheit hält nun Schopenhauer in erzieherischer Hinsicht für die wichtigste des Lebens. Sie ist der blütenansetzende Frühling. Von ihrer Benutzung hängt daher alles ab. Denn das Kind besitze ein gewisses geistiges, zum Auffassen, Verstehen, Lernen geneigtes und geeignetes Wesen. Darum hafteten in dieser Zeit die Eindrücke so fest und hinterlasse das erste Viertel unseres Lebens mehr Erinnerungen als die folgenden. Diese Erinnerungen seien insofern besonders wichtig, weil sie die stehenden Typen und Rubriken aller späteren Erkenntnis und Erfahrung abgeben. Demzufolge bilde sich schon in der Kindheit die feste Grundlage unserer Weltansicht, mithin das Flache und Tiefe derselben (V, 533); ja schon die Kinder philosophierten anhaltend und mit großem Zutrauen zu sich selbst (N II, 19). Auch die für das ganze Leben bleibenden Charakterzüge träten in dieser Zeit hervor. Daher verhielten sich die moralischen Vorfälle in der Schule zu denen des künftigen Lebenslaufes wie das stumme Vorspiel im Hamlet zur eigentlichen Handlung. Dabei seien aber die Modifikationen in Anrechnung zu bringen, welche von den körperlichen Fähigkeiten zum Genießen und hierdurch vom Alter abhängen. Der Verstand hingegen entwickele sich allmählich. Daher könne man keineswegs aus den sich in der Schulzeit zeigenden intellektuellen Fähigkeiten die künftigen sicher voraussagen.

Sehr großes Gewicht legt Schopenhauer auf die körperliche Gesundheit und deren Erhaltung und hebt mit Recht hervor, daß der Wahn einer immateriellen Seele viele zur Abstumpfung ihrer Geisteskräfte verführt habe. Er geht darin so weit, daß er einmal sagt, es wäre besser, man ließe schwächliche Kinder erliegen, damit die Starken Raum hätten, und tadelt speziell das Impfen zum Schutze

gegen die Blattern, da es die Schwachen erhalte zum Nachteile der Größe eines Volkes (V, 572, N II, 146). Doch sind das nur beiläufige, aus ärgerlicher Verstimmung hervorgegangene Bemerkungen, die ja auch im schroffsten Widerspruch stehen mit seiner Moral des Mitleids. Dagegen sind eine Anzahl Regeln zur Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit für die Erziehung sehr beherzigenswert, besonders auch, wenn man bedenkt, daß Schopenhauer ein gründlicher Kenner der Physiologie war und es auch persönlich zu einer gewissen Lebenskunst gebracht hatte. So empfiehlt er frühzeitige Abhärtung, viel Bewegung in freier Luft, was dem Selbstdenken besonders günstig sei (V, 179, V, 65), und genügenden, regelmäßigen Schlaf, der um so reichlicher sein müsse, je entwickelter das Gehirn sei (II, 284). Er warnt vor gezwungener, zu anhaltender oder zu früher Anstrengung des Gehirns. Vor allem lasse man diesem Ruhe während der Verdauung und bei großer Muskelanstrengung.

Auf die vorwaltend theoretische, lernbegierige Kindheit folgt dann nach Schopenhauer das unruhige, bald stürmische, bald schwermütige Jünglingsalter; es beginnt die Jagd nach dem Glück. Die erzieherischen Maßnahmen gegenüber diesem Zustand lernten wir bereits kennen. Man wird Schopenhauers Charakteristik der Lebensalter in der Hauptsache gewiß beistimmen. Von Einseitigkeiten allerdings ist er auch hier nicht ganz frei geblieben; z. B. ist doch das Jünglingsalter durch den Begriff der Unruhe nicht genügend charakterisiert. Da macht sich geltend, daß er dem Gefühlsleben eine so untergeordnete Stellung einräumt. Sein Verdienst erblicke ich darin, daß er die Einzelbeobachtungen philosophisch begründet und durch seine Willenslehre an einen Faden reiht.

Die Einseitigkeit Schopenhauers tritt noch schärfer hervor bei einer zweiten Differenzierung der Individuen, bei dem Geschlechtsunterschiede. Dieser ist nach seiner Meinung ein sehr tiefgehender. Nicht nur physisch,

sondern auch intellektuell, ja selbst moralisch sei eine gewaltige Kluft zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlechte. Und zwar »hat die Natur durchweg eine große Vorliebe für das männliche Geschlecht gezeigt: sie gab ihm Vorzug der Geisteskraft, der Körperkraft, der Größe, auch der Schönheit, Dauer der Schönheit und Kraft« (N IV, 403). Das weibliche Geschlecht dagegen sei weder zu großen geistigen noch körperlichen Arbeiten fähig und bestimmt. Vor allem stehe in intellektueller Beziehung das Weib dem Manne nach. Das erkenne man schon daraus, daß die Vernunft des Mädchens schon mit dem 18. Jahre ihre Reife erreicht, — freilich sei es auch eine Vernunft darnach —, die des Mannes hingegen erst mit dem 28.; denn eine Sache reift um so langsamer, je vollkommener sie ist. Aus diesem Mangel an Vernunft erkläre sich ihr Haften am Gegenwärtigen, ihre Launenhaftigkeit, ihr Mangel an Objektivität, aber auch ihre Heiterkeit und Lebensruhe, ihr richtiges, intuitives Urteilen über das Naheliegende. Ihre Subjektivität gehe soweit, daß sie überhaupt keines objektiven Anteils an den Dingen fähig seien. Daher spricht ihnen Schopenhauer kurzerhand alle echt künstlerischen Anlagen, rezeptive wie produktive ab, höchstens Talente gesteht er ihnen zu. Dieser intellektuelle Unterschied zeige sich schon bei Kindern. Während Knaben meist Wißbegier zeigten, indem sie nach Kenntnissen streben, die auf das Allgemeine gerichtet sind, zeigten kleine Mädchen bloße Neugier; denn sie verlangen nur nach Kenntnissen, die aufs einzelne gerichtet sind. Diese Neugier aber zeigen sie in »stupendem Grade und oft mit widerwärtiger Naivität«. Sehr stark bemerkbar mache sich dieser Mangel an Vernunft auch bei ihrem Handeln. Zwar ständen sie in moralischer Beziehung eigentlich über den Männern; denn sie hätten mehr Mitleid als diese; aber es gebräche ihnen am Werkzeug zur Ausübung dieser Gesinnung, an der Vernunft. Daher würden sie an Gerechtigkeit durchgängig von den Männern übertroffen.

Auf dieser Anschauung fußt nun seine Ansicht über die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Er verlangt, daß sie nicht zu Damen, über die er nicht genug spotten kann, sondern zu Hausfrauen, zur Häuslichkeit und Unterwürfigkeit erzogen werden sollen. Sie sollen nie ganz mündig werden. Übrigens sei ihnen alles Lernen nur Nebensache oder Mittel, einen Mann zu bekommen; denn ihr Hauptgeschäft sei von klein auf die Liebe.

Die allermeisten Erzieher werden wohl Schopenhauers Ansichten über die Erziehung des weiblichen Geschlechts ablehnen; um so mehr, da es sich hier um eine Einseitigkeit handelt, die sich zum größten Teile aus seinen persönlichen Erfahrungen erklären läßt. Doch sei daran erinnert, daß er mit dieser Ansicht selbst unter den bedeutenden Pädagogen nicht allein steht. Außer Rousseau und Kant sei hier noch besonders auf Montaigne hingewiesen, von dem er vielleicht auch beeinflußt ist. Dieser kommt, obwohl seine Pädagogik sonst von einem modernen freien Geist durchweht ist, ebenfalls auf diese mittelalterliche Frauenerziehung zurück. Auch in andern pädagogischen Fragen stimmen beide überein, ich erinnere nur an die mit unserer Frage in ursächlichem Zusammenhang stehende Tatsache, daß sich bei beiden nichts über die Gemütsbildung vorfindet. Schopenhauer zieht auch Montaigne als Autorität für die Unveränderlichkeit des Charakters an. Auf einen Widerspruch in Schopenhauers Meinungen aber sei noch aufmerksam gemacht. Sollen die Mädchen nie ganz mündig werden, so müßte der Erzieher vermeiden, ihren Intellekt besonders auszubilden. Andrerseits aber erben die Kinder den Intellekt von der Mutter. Also muß doch im Interesse der Gattung der Verstand der zukünftigen Mütter möglichst entwickelt werden, ja Schopenhauer fordert geradezu, daß derselbe prämiiert werde (II, 620). Es ist der von ihm oft betonte Widerstreit zwischen dem Interesse des Individuums und dem der Gattung, der sich auch hier bemerklich macht.

Eine weitere natürliche Grundbestimmung ist das Temperament, das auch Schopenhauer für einen wichtigen Faktor der Menschennatur hält. Er übernimmt die klassisch gewordene Einteilung Kants und charakterisiert die einzelnen Temperamente kurz so: Das sanguinische zeichnet sich aus durch leichte aber schwache Erregbarkeit, das melancholische durch schwere und starke, das cholerische durch starke und leichte, das phlegmatische durch schwache und schwere Erregbarkeit (N III, 90). Er glaubt, daß eins der beiden ersteren fast immer mit einem der beiden letzteren sich verschmolzen fände, ein Gedanke, der sich auch in Schleiermachers Temperamentenlehre findet. Außerdem nimmt er noch eine zweite, rein physiologische Einteilung vor, indem er seine Willenslehre zu Grunde legt. Der Wille oder die Lebenskraft äußert sich als Reproduktionskraft in den Pflanzen, als Irritabilität im tierischen Organismus und als Sensibilität im eigentlich Menschlichen. Alle drei Kräfte kommen nun in verschiedenem Grade in den einzelnen Menschen vor. Herrscht die Reproduktionskraft, also das Pflanzliche, in einem Menschen vor, so vermuten wir Phlegma und Stumpfsinn. Vorherrschen der Irritabilität, des Tierischen, deutet auf Behendigkeit, Stärke und Tapferkeit hin. Herrscht die Sensibilität vor, so erzeugt sie das Genie (III, 231 f.). Diese Einteilung empfiehlt sich Schopenhauer um so mehr, als sie mit der indischen Lehre von den 3 Gunas oder Grundeigenschaften übereinstimmt. Ein neues Moment bringt er in die Temperamentenlehre, indem nach ihm die Temperamente zugleich die verschiedene Empfänglichkeit für angenehme oder unangenehme Eindrücke bezeichnen. Demnach ist durch unser Temperament auch unser Wohlsein und Leiden festgelegt, gewissermaßen das Maß derselben für jeden *a priori* bestimmt. Dadurch gewinnt die Lehre von der Ohnmacht der Erziehung eine neue, unheimliche Steigerung; denn dann ließe sich durch Erziehung der Mensch nicht nur nicht besser, sondern auch nicht glück-

licher machen. In dieser Lehre Schopenhauers vom Trübsinnigen, dem Dyskolos, und dem Frohsinnigen, dem Eukolos, erblickt *Bahnsen* ein besonderes Verdienst seines Meisters um die psychologische Analyse.[1]) Über den Wert der Temperamente lehrt Schopenhauer, daß jedes Temperament sein Gutes habe, doch sei dem heiteren der Vorzug zu geben. Treffend weiß er das Glück, das jemand in seiner Heiterkeit besitzt, zu schildern (IV, 360 f.). Überhaupt aber berühre das Leben des Individuums diese Extreme nur selten und sei meist nur ein schwaches und schwankendes Annähern zu dieser oder jener Seite. Da das Temperament im Organismus begründet liege, ändere es sich im Laufe des Lebens (IV, 532) — ein Gedanke, der sich bei Lotze weiter ausgebaut findet. Diese Änderung des Temperaments sei es, die hauptsächlich zu der Annahme einer Charakteränderung verleite. Über die erziehliche Behandlung der Temperamente äußert er sich nicht; er meint skeptisch, umändern ließen sie sich nicht, also sei dem Menschen von außen nicht viel zu helfen. Doch liegt es im Sinne Schopenhauers, daß sie als berechtigte Eigenheiten jedes Individuums zu achten sind. Sonst aber findet der Pädagog eine Fülle feiner Beobachtungen über die Temperamente in seinen Werken ausgestreut.

Was die Verbindung der verschiedenartigen Anlagen in einem Individuum anbetrifft, so geht Schopenhauers Ansicht dahin, daß speziell Wille und Intellekt quantitativ und qualitativ einander nicht entsprechen. Geschichte und Erfahrung lehren ihm, daß beide völlig unabhängig voneinander auftreten (II, 264). Man dürfe daher von einem vorzüglichen Kopfe nie auf einen guten Willen, noch von diesem auf jenem, noch vom Gegenteil auf das Gegenteil schließen. Trefflichkeit des Kopfes und Güte

---

[1]) Charakterologie I, S. 46. *Bahnsen* scheidet dann diese Lehre als Posodynik von der Temperamentenlehre aus, während sie Schopenhauer dieser noch unterordnete.

des Charakters kämen selten im Verein vor, schon weil jedes einzelne dieser Elemente an und für sich selten sei. Dagegen kämen Bosheit und Dummheit oft beieinander vor, schon weil sie einzeln häufig vorkommen. Diese Unangemessenheit von Kopf und Herz läßt sich recht wohl vereinen mit Schopenhauers Vererbungslehre; wäre es doch großer Zufall, wenn sich in zwei Ehegatten die einander entsprechenden Elemente fänden. Dagegen sollte man nach der Willenslehre ein anderes Resultat erwarten. Denn wenn der Wille sich selbst seinen Intellekt schafft, ihn überhaupt aus bloßer Zweckmäßigkeit schafft, sollte man doch meinen, er würde sich den seinen Zwecken am meisten entsprechenden schaffen, um so mehr, als er sich in andern Fällen höchst vernünftig und zweckmäßig benimmt. In der Tat liest man bei Schopenhauer öfter zwischen den Zeilen, daß keine volle Unabhängigkeit zwischen beiden besteht. Ja am Genie hat er das selbst im einzelnen nachgewiesen. Er sagt, daß bei diesem das Übermaß des Intellekts nicht mit einem phlegmatischen Temperament, auch nicht mit eigentlicher Bosheit in Verbindung treten könne.

VI.

Erkenntnis der Ideen.

Eine besonders anziehende Seite gewinnt Schopenhauers Pädagogik durch ihr Betonen der ästhetischen Erziehung, worin man einen Ersatz für das Fehlen der Gemütsbildung erblicken kann. Seine Auffassung der Kunst, die er als die Krone des menschlichen Daseins ansieht, steht in engstem Zusammenhange mit seiner Philosophie. Das künstlerische Verhalten besteht nach ihm in der Erkenntnis der Ideen, das sind die ewigen unwandelbaren Urbilder der Einzeldinge. Diese Erkenntnis erfolgt, wenn sich unser Intellekt ganz von seiner Alltagsarbeit, dem Dienste des Willens, frei macht und so das eigene Subjekt vergißt, sich in das angeschaute Objekt vollständig ver-

senkt und ganz mit ihm eins wird. Dieser Zustand des intuitiven Anschauens erhebt uns über die Not des Daseins, beglückt und erlöst uns, wenn auch nur zeitweilig. Auch ist mit dem künstlerischen Genießen in einem gewissen Maße sittliches Denken und Handeln verbunden. Indem sich der erhabene Charakter rein anschauend verhält, wird er den Haß der Menschen bemerken, ohne sie wieder zu hassen, ihr Glück, ohne Neid zu empfinden[1]) (I, 278).

Zu solch willensfreiem Erkennen sei das Genie hervorragend befähigt. Indem nun Schopenhauer darlegt, jedes Kind sei gewissermaßen ein Genie, so wie jedes Genie in manchen Beziehungen ein Kind sei, gibt er eine psychologische Grundlage für die ästhetische Erziehung. Wir sahen bereits, wie in der zweiten Kindheitsperiode das Erkennen ein entschiedenes Übergewicht erlangt über das Wollen. So ist dann im Kinde der Intellekt frei von dem qualvollen Sklavendienste des Willens, es vermag willensfrei zu erkennen. Darum verliert sich das kindliche individuelle Bewußtsein ganz in die Dinge, das Subjekt ist ein klarer Spiegel der Welt. Dadurch kommt es dem Genie nahe, bei dem das Erkennen aus den Formen des Satzes vom Grunde heraustritt und das nicht die individuellen Gegenstände, sondern das Wesentliche an den Dingen, die platonische Idee auffaßt.

Was kann nun nach Schopenhauers Meinung für die ästhetische Erziehung getan werden? Zunächst freilich geht auch beim Kinde das willensfreie künstlerische Genießen intuitiv vor sich, kann also nicht künstlich erzeugt werden. Aber die Fähigkeit, ästhetisch zu genießen, die, wie Schopenhauer — wenn auch zögernd — zugibt, allen inne wohnt, müsse durch Bildung entwickelt und gestärkt werden (N IV, 399). Auch darüber, wie das geschehen könne, hat Schopenhauer einige Andeutungen gegeben.

---

[1]) Dagegen hält es Schopenhauer für verkehrt, daß Herbart die Moral auf Ästhetik gründen will (B 167).

Die objektiven Bedingungen dazu lassen sich durch die bildenden Künste und schon viel mittelbarer durch die Poesie den Kindern vorlegen. Denn der Künstler hat die Ideen aus der Wirklichkeit schon ausgesondert und alle störenden Zufälle weggelassen. So empfangen wir aus seiner Hand die Idee gereinigt und verdeutlicht. Auch subjektiv, physiologisch, meint Schopenhauer, ließe sich durch Stärkung des Gehirns die Fähigkeit zum ästhetischen Empfinden erhöhen. Am wärmsten empfiehlt er die Musik, die nach ihm das Abbild des Willens selbst darstellt. Das Anhören einer großen, schönen Musik sei gleichsam ein Bad des Geistes, das alles Unreine, Kleinliche und Schlechte wegspüle. An ihr zeigt er auch, wie man durch Bildung seine Empfänglichkeit für die Kunst steigern kann. Keiner solle meinen, mit all der bunten Musik wäre es für ihn nichts; er könne bloß Tanzmusik oder ein Lied zur Guitarre genießen. Das wäre eben Mangel an Bildung. Durch Hören guter Musik und durch eigenes Musizieren könne er zum echten Kunstgenuß gelangen. Als ein für das Genießen aller Kunst gültiges Mittel empfiehlt er anhaltendes Fixieren und Sichversenken in einen Gegenstand. Mit Gewalt müsse man sich zu der seltsamen Illusion zwingen, man sei gar nicht gegenwärtig auf dem Fleck, den man eben einnimmt, sondern bloß die Umgebungen seien da. Auch ein stilles Abwarten sei nötig. »Mit einem Kunstwerk muß man sich verhalten wie mit einem großen Herrn: nämlich sich davor hinstellen und warten, daß es einem etwas sage« (N IV, 266). Er gibt uns auch den Rat, schöne Gegenden auf uns wirken zu lassen und empfiehlt aus diesem Grunde das Reisen. Sei das einem nicht möglich, so umgebe er sich wenigstens mit schönen Gegenständen. Besonders fordere die Pflanzenwelt zur ästhetischen Betrachtung auf. Als formalen Nutzen des künstlerischen Genießens führt Schopenhauer an, es ersetze den Mangel an Phantasie und erleichtere den damit Begabten deren Gebrauch. Noch mehr weiß er der Dichtkunst nachzurühmen. Ihre

Werke schärfen uns den Blick für die Auffassung der charakteristischen menschlichen Verhältnisse; sie dienen als Spiegel unseres eigenen Innern. Sie haben zudem mehr eigentliche innere Wahrheit als die Geschichte und liefern mehr als diese für die Erkenntnis der Idee der Menschheit.

So betont Schopenhauer wie Goethe und Schiller und der seinen Anregungen nachgehende Richard Wagner die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Noch heute können sich die für die »Kunst in der Schule« kämpfenden Pädagogen aus seiner Rüstkammer Waffen holen. Insbesondere ist seine ganze hohe Auffassung der Kunst als beglückende und erlösende Macht geeignet, das Augenmerk der Erzieher immer wieder auf sich zu ziehen.

VII.

Der Idealmensch.

Haben wir bis jetzt die pädagogischen Ansichten Schopenhauers so zur Darstellung gebracht, wie sie aus seiner Philosophie herauswachsen, so gilt es nun noch, ein Gesamtbild derselben zu entwerfen. Diese Synthese ist gerade bei Schopenhauer um so nötiger, als er nicht ängstlich bemüht ist, seine verschiedenen Gedanken in widerspruchslose Übereinstimmung zu bringen, sondern zunächst unbekümmert und geradlinig die einzelnen Gedankengänge durchführt.[1]) Man hat daher auch öfter auf Widersprüche in seinen pädagogischen Zielen hingewiesen, die sich aber meist lösen, wenn man sie von Schopenhauers Weltanschauung aus beurteilt. Versuchen wir daher zunächst eine Zeichnung des Idealmenschen bei Schopenhauer zu entwerfen. Freilich kann bei ihm nicht von einem einheitlichen Idealmenschen gesprochen werden, sondern sein Idealmensch ist ein Kämpfer, der verschiedene Phasen durchmacht. Überdies entwirft unser Philosoph

---

[1]) *Volkelt* S. 59.

in den glänzend geschriebenen und von reicher Lebenserfahrung zeugenden »Aphorismen zur Lebensweisheit« das Bild eines praktischen Idealmenschen. Wie ist zunächst dieser niedere Idealmensch beschaffen? Schopenhauer verläßt bei dessen Zeichnung den Standpunkt seiner Moral und Metaphysik und zeigt, wie man dieses »Pensum«, Leben genannt, am besten abarbeiten könne; der niedere Idealmensch steht also mit festen Füßen auf dem Boden der Lebensbejahung, er ist nüchterner praktischer Weltmann. Da Schopenhauer Unveränderlichkeit des Charakters lehrt und dem Angebornen in jeder Hinsicht mehr Macht einräumt als dem Erworbenen, so setzt er auch voraus, daß der Idealmensch von der Natur glücklich ausgestattet ist. Sie hat ihm einen edlen Charakter, einen fähigen Kopf, ein glückliches Temperament, einen heiteren Sinn und einen wohlbeschaffenen, völlig gesunden Leib verliehen. Auch vergißt Schopenhauer nicht hinzuzufügen, daß er Vermögen besitzen soll (IV, 364). Dieses strebt er zu erhalten, um unabhängig, frei vom Zwange des Berufs und des Broterwerbs in freier Muße, dem Ertrag des Daseins, leben zu können. Er hat die Welt kennen gelernt und durchschaut mit nüchternem, scharfem Blicke, allen Schein durchdringend, deren wahres Wesen. Darum ist er ebenso frei von phantastischen Illusionen über das Glück der Welt, wie von übertriebener Besorgnis vor dem Unglück. Er sieht gelassen dem entgegen, was das Schicksal ihm bringt, und erträgt es mit stoischem Gleichmut. So genießt er ruhig die Gegenwart, ohne doch ganz in ihr aufzugehen. Durchdrungen von der Erkenntnis, daß nicht das Glück, sondern nur die Schmerzlosigkeit Ziel des menschlichen Strebens sein könne, ist seine Lebensweise durchaus von der Vernunft beherrscht, planmäßig und stetig. Er ist streng individualistisch und lebt nicht mit, sondern neben den Menschen. Das Welttreiben dient ihm nur dazu, von ihm zu lernen zur eigenen Selbstbesserung. Nur mit Vorsicht und Verschlossenheit, mit gepanzerter Brust tritt er den Mit-

menschen gegenüber. »Weder lieben noch hassen, nichts sagen und nichts glauben,« ist sein Wahlspruch (IV, 521). Er hat kein Verhältnis zu Gesellschaft und Staat, er kennt keine Familienverbindung. So sucht er auch sein Glück nicht in äußerem Ruhme, sondern in dem Reichtume seiner eigenen Persönlichkeit. Diese aber ist ihm auch Grund zu gerechtem Stolz. Alles in allem stellt dieser Idealmensch das egoistische aber maßvolle, resignierte, um die Welt möglichst unbekümmerte Ausleben der eigenen Persönlichkeit dar, das Ideal des stoischen Weisen (I, 135). Freilich, so schärft uns Schopenhauer ein, diese Gesinnung ist zwar ein guter Panzer gegen die Leiden des Lebens und dienlich, die Gegenwart besser zu ertragen, aber dem wahren Heile steht sie entgegen; denn sie verstockt das Herz (V, 335). Indem man nämlich dem Leiden ausweicht, wird man an der Willensverneinung gehindert. Demnach ist dieser Idealmensch lediglich die Verkörperung der praktischen Vernunft. Gewiß trägt er manche Züge Schopenhauers an sich. Nur darf man nicht übersehen, daß statt der heiteren, gelassenen Seele, wie sie in diesem Menschen wohnt, in Schopenhauer selbst ein stürmischer, nach Erlösung drängender Geist herrschte.

Das wahre Heil nun ist verkörpert in dem moralischen Idealmenschen, bei dessen Darstellung ich mich den lebensvollen Zeichnungen anschließe, die *Nietzsche*[1]) und *Volkelt* von demselben entworfen haben. Man muß vor allem auf sein Werden den Blick richten. Auch er wurzelt zunächst in dieser Erde. In ihm wohnt neben einem mächtigen Lebensdrange ein hoher Erkenntnistrieb, der vor allem darauf gerichtet ist, die reiche kräftige Wirklichkeit auf sich einwirken zu lassen und ihn somit veranlaßt, sich in alle Wesen zu versenken. Dadurch erweitert er sein Ichgefühl zu einer alles umfassenden Liebe. »*Neminem laede; omnes, quantum potes, juva*«

---

[1]) *Nietzsche*, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen. 3. Stück. 1874. Nachträge dazu in Werke, Bd. 10.

ist jetzt sein Wahlspruch. Indem ihn aber sein Erkenntnistrieb weiter führt, sieht er festen Blickes durch alle Scheinwerte hindurch und erkennt das innerste Elend der Welt. Er fühlt es lebendig nach und vollbringt endlich das Schwerste, freiwillig zu entsagen. So erfordert dieser Weg zum Ziele keinen sich weich hingebenden, sondern einen unerschrocken tätigen Menschen, keine harmonische, selbstzufriedene, sondern eine Kämpfernatur. Darum ist sein Lebenslauf kein glücklicher, sondern ein heroischer, welcher darin besteht, daß der Mensch in irgend einer Art, sei es als Heiliger oder Genie, für das allen irgendwie zu gute Kommende mit übergroßen Schwierigkeiten kämpft und am Ende siegt, dabei aber schlecht oder gar nicht belohnt wird (V, 337). Das Genie und der Heilige stellen also die beiden Spitzen dar, in die das bloß moralische Ideal bei Schopenhauer ausläuft. War der niedere Idealmensch individuell, so ist der hohe mehr sozial gesinnt, war jener von der Vernunft, so ist dieser vom Gefühl beherrscht.

Welchen Idealmenschen hat nun Schopenhauer vor Augen bei Aufstellung seines Erziehungszieles: Bekanntschaft mit der Welt? Insofern dieses Ziel realistisch ist, also Bekanntmachen des Zöglings mit der wirklichen anschaulichen Welt bedeutet, weist es zunächst auf den niederen Idealmenschen hin. Dieser muß Welt und Menschen genau kennen lernen, um sie zu nehmen, wie sie sind, sie richtig behandeln und sich so am besten durch die Welt schlagen zu können. Aber unzweifelhaft hat Schopenhauer mehr im Sinne; es schwebt ihm bei dieser Formel der gesamte Idealmensch vor, mag dieser sich ausleben, nach welcher Richtung er will. Bekanntschaft mit der Welt ist die gemeinsame Grundlage für alles weitere Streben. Kenntnis der Welt muß nicht nur der praktische Weltmann im Interesse seines Individuums besitzen, sondern auch der moralische Idealmensch, um mitleidsvoll fühlen und handeln zu können, das Genie, damit ihm aus der Anschauung immer neues Leben zu-

strömt, der Heilige, damit er nach erlangter Welt- und Menschenkenntnis entsagt. So hat Schopenhauer vollständig recht mit der Forderung, daß die Bekanntschaft mit der Welt das Ziel sei, dem alle Erziehung zustreben müsse.

Nun müßten sich freilich über dieser die allgemeine Grundlage darstellenden Zielangabe noch Zielpunkte erheben, die auf die verschiedenen Gestalten des Idealmenschen hinweisen. Nicht alle diese Teilziele hat Schopenhauer ausgesprochen, einmal, weil er eben kein systematischer Pädagog ist und dann, weil er an der Unmöglichkeit der Charakterbildung festhält. Man darf im ganzen sagen: Schopenhauers Pädagogik hat bei weitem überwiegend den niederen Idealmenschen als den höheren im Auge. So hat er für die Erziehung zum hohen, von Gerechtigkeit, Liebe und Mitleid erfüllten Idealmenschen kein besonderes Ziel aufgestellt. Doch weist das ethisch-pessimistische Erziehungsziel: Mache den Zögling bekannt mit der Nichtigkeit und Schlechtigkeit der Welt, diesem moralischen Ideal, speziell dem Heiligen, zu. Dagegen hat er noch ein Teilziel festgelegt für die Erziehung zum idealen Gelehrten.

In frischen Farben leuchtet das Bild des idealen Gelehrten, wie es Schopenhauer in dem Aufsatze: Über Gelehrsamkeit und Gelehrte (V, 506) entworfen hat. Da nach seiner Meinung großen Geistern ein starker Trieb zur Mitteilung eigen sei und sie auch die Pflicht hätten, nicht allein durch mündlichen Unterricht Schüler zu bilden, wie es Sokrates getan habe, sondern durch Bücher die Nachwelt zu belehren, so wird bei ihm das Gelehrtenideal zugleich zum Lehrerideal. Dasselbe zeigt durchaus nicht die Züge eines stillen, trockenen Stubengelehrten, sondern ist eine Art Verbindung von Weltmann und Gelehrten. Der Ideallehrer besitzt zunächst gründliche Welt- und Menschenkenntnis, selbsttätig geschöpft aus dem Buche der Natur; er hat praktische Weisheit statt theoretischen Wissens. Nach der Seite des Charakters ist er

ausgezeichnet durch Festigkeit und freie Männlichkeit; denn er soll selbständig denkende freie Menschen erziehen. Darum läßt er sich vom Unterrichtsministerium nicht brauchen (N IV, 358). Darum soll er auch nicht vorher Hauslehrer sein; denn dies sei nur eine Schule der Unterwürfigkeit und Fügsamkeit (IV, 224). Voraussetzung für diese Eigenschaft sei allerdings, daß er nicht arm sei, damit er sich nicht deswegen drehen und wenden müsse. Neben diesen allgemeinen menschlichen Zügen ist ihm eine tiefe, umfassende Bildung eigen; denn nur die vollendeten Meister seien fähig, die Elemente einer Wissenschaft eigentlich gut vorzutragen, eben weil nur sie die Sachen wirklich verstehen und ihnen niemals Worte die Stelle der Gedanken vertreten (II, 168). Daher geht er auch nicht in Fachgelehrsamkeit auf; denn der Fachgelehrte gleiche einem Manne, der in seinem eigenen Hause wohnt und dieses genau kennt, aber nie herauskommt, so daß ihm draußen alles fremd ist. Auf die ganze Wissenschaft ist dagegen der Blick des idealen Gelehrten gerichtet, und Einzelwissenschaften treibt er nicht ohne philosophische Tendenz. Zu solchem Zwecke hat er sich ganz der Wissenschaft gewidmet, seinen Geist im ganzen veredelt und schon als Student nur edle geistige Belustigungen gesucht (N IV, 399). Darum muß er auch vom Militärdienst befreit sein, dafür aber auf seine geistige Weiterbildung eifrig bedacht sein. Hierbei schwebt ihm aber nicht das Lehren als Zweck vor; denn das viele Schreiben und Lehren entwöhne den Menschen von der Deutlichkeit und Gründlichkeit des Wissens und Verstehens, weil es ihm nicht die Zeit läßt, diese zu erlangen. »Gewöhnliche Menschen,« sagt Schopenhauer mit vollem Recht, »die den Vorsatz gefaßt haben, Lehrer zu werden, vereiteln ihn schon dadurch, daß bei allem ihrem Lernen und erzwungenem Denken der Zweck des Lehrens ihnen vorschwebt und sie verhindert, tief einzugehen in die Gegenstände der Erkenntnis (N IV, 51). Skeptisch stellt daher Schopenhauer der alten pädagogischen Wahr-

heit *docendo disco* gegenüber das zum Teil auch berech tigte *docendo nihil disco* (III, 521). Noch viel weniger wird der ideale Lehrer die Wissenschaft um äußerer Vorteile willen treiben, sondern die Wissenschaft wird ihm stets Selbstzweck sein. Dann werde er *accidentaliter* zur Belehrung anderer fähig. Auch hier sehen wir Schopenhauer in den Bahnen der Neuhumanisten; von pädagogischem Enthusiasmus ist auch bei ihm nichts zu spüren.[1]) Dieser Auffassung wird man wohl den Vorwurf der Einseitigkeit machen dürfen; indessen muß hinzugefügt werden, daß sie bei Schopenhauer in einem wesentlich besseren Lichte erscheint, als bei den meisten andern Neuhumanisten. Denn ihm ist es nicht nur um Erhaltung und Erweiterung der Altertumswissenschaft zu tun, wenn er jene Forderung stellt, sondern darum, daß das Weiterbilden des Lehrers in der Richtung des selbsttätigen Wahrheitsforschens erfolge. Frei von eigenen Vorurteilen, unbeirrt durch die Meinung anderer, durch die Fesseln des Staates, der Nation, der Religion soll er unverrückt der Wahrheit zustreben und ihr seine Schüler zuführen.

Von solchen idealen Lehrern gibt auch Schopenhauer zu, daß ihr Einfluß groß sein kann. Das Denken mit einem wahrhaft großen Geiste, sagt er, stärkt den eigenen, erteilt ihm eine regelrechte Bewegung, versetzt ihn in den richtigen Schwung. Darum könne ein solcher, aber auch nur ein solcher, andern zu wahrer Bildung verhelfen.

Man wird gewiß diesem Lehrerideale freudige Zustimmung nicht versagen, wenn es auch nach der Seite des Herzens noch der Ergänzung bedarf. Aber es zeigt doch eine Reihe männlicher, tapferer Züge. Wollte man Schopenhauer selbst an diesem Ideal messen, so würde sich in der Hauptsache Übereinstimmung ergeben. Sie

[1]) *Wolfs* ganze Pädagogik bestand (nach einer Äußerung gegen *Gotthold*) in dem Rezept: »Habe Geist und wisse Geist zu wecken«, und *Ritschl* meinte: Wer das Wissen habe, dem werde das Lehren von selbst zufallen. Vergl. *Paulsen*, S. 589.

ist zu finden nicht nur in dem Intellektuellen, sondern vor allem in dem unerschrockenen Wahrheitsforschen, sowie in dem auch ihm eigenen Triebe zur Mitteilung und Belehrung anderer, ein Trieb, der schon seiner Mutter lästig wurde und Goethe zu dem Ausspruche veranlaßte:

»Trüge gern noch länger des Lehrers Bürden,
Wenn Schüler nur nicht gleich Lehrer würden.«

Zu vergessen ist natürlich nicht, daß, wenn Schopenhauer vom Lehrer spricht, er zunächst den Universitätslehrer, wenn nicht gar den genialen Menschheitserzieher, im Auge hat. Infolgedessen erscheinen eben seine Anforderungen sehr hoch gespannt. Trotzdem kann das Ideal selbstverständlich für jeden Lehrer als Maßstab dienen.

Für die Erziehung zum Gelehrten hat nun Schopenhauer ebenfalls ein besonderes Ziel aufgestellt. Wie die übrigen Neuhumanisten fordert auch er energisch: Bildung zur wahren Humanität (V, 513; V, 366). Erlangt werden soll diese Humanitätsbildung durch Studium der griechischen und lateinischen Klassiker. Steht nun diese Forderung nicht in Widerspruch mit dem realistischen Ziele, wonach alles Bücherstudium so beiseite gewiesen wurde?[1]) Zunächst lassen sich beide Ziele vereinigen durch ein zeitliches Nacheinander. Erst Bekanntschaft mit der wirklichen Welt, hernach die klassischen Studien. Denn, wie schon hervorgehoben, ist nach Schopenhauer Bekanntschaft mit der Welt die allgemeine Grundlage für alle weitere Bildung; auch der Gelehrte braucht sie, um dann die Bücher recht zu verstehen. So sagt Schopenhauer ausdrücklich: »Die Kinder sollen das Leben in jeder Hinsicht nicht früher aus der Kopie kennen lernen als aus dem Originale. Statt daher zu eilen, ihnen nur Bücher in die Hände zu geben, mache man sie stufenweise mit den Dingen und menschlichen Verhältnissen bekannt« (V, 665). Darum fordert er ja auch, daß man sich des Lesens wegen nicht ganz dem Anblicke der realen Welt

[1]) *Jung* nimmt einen solchen an. S. 23.

entziehen solle (V, 525), und daß allem Lesen die eigene Erfahrung vorausgehen müsse. Im Einklange hiermit steht auch die von ihm anders begründete Forderung, daß das Sprachenlernen der Kinder nicht zu früh einsetzen solle. Wesentlich milder erscheint der Widerspruch überhaupt in Schopenhauers Augen, weil nach seiner Meinung die Schriften der Alten dem Weltstudium am wenigsten widersprechen. Denn infolge der größeren Naturnähe der Alten stimme das Weltbild, welches sie vermitteln, möglichst mit der wirklichen Welt überein und sei frei von den Verschrobenheiten der Neueren (V, 366). Freilich trägt der Humanismus den Optimismus in sich, er ist freudige Weltbejahung, und insofern steht Schopenhauer mit der Forderung der Humanitätsbildung außerhalb seiner philosophisch-ethischen Anschauungen; der Weltmann wie der ideale Gelehrte stehen als solche auf dem Boden der Weltbejahung, sind also nur Erscheinungen des niederen Idealmenschen.

Daß wir mit dieser Synthese, die Schopenhauer selbst nicht ausdrücklich vorgenommen hat, doch seine Meinung getroffen haben, läßt sich noch durch folgenden Hinweis verstärken. Wie wir im Laufe unserer Untersuchung schon oft gefunden haben, sind seine pädagogischen Meinungen zum guten Teile aus seiner eigenen Erziehung von ihm abstrahiert. So auch in diesem Falle. Er war zuerst in ausgedehntem Maße mit der wirklichen Welt bekannt gemacht worden, besonders durch eine zweijährige Reise, die seine Eltern mit ihm, als fünfzehnjährigem Knaben, nach England, Frankreich, der Schweiz und Österreich unternommen hatten. Erst mit dem 19. Jahre lernte er *mensa* deklinieren (V, 256), machte aber nun in kürzester Zeit gewaltige Fortschritte.

Wie dankbar er dieses Erziehungsverfahren später anerkannte, erfahren wir aus seinem *curriculum vitae*. Dort schreibt er: »*Manifestum quidem est, mihi, per illam tuam diuturnam peregrinationem, duos juventutis annos, qui alias disciplinis linguisque veterum addiscendis*

impendi solent, hac utilitate plane vacuos praterlapsos esse: attamen etiamnunc dubito, annon ex illa peregrinatione fructus aliquis in me redundaverit, amissam illam utilitatem plene compensans, quinimo superans. — Mens mea non uti fieri solet, verbis atque historiis, de rebus. quarum omnino nullam veram adaequatamque cognitionem jam habere posset, implebatur, neque illo pacto prima mentis acies obtundebatur, defatigabaturque; sed, in vicem istorum, animus, intellectusque meus obtutu rerum nutriebatur, vereque erudiebatur, et proinde quae qualesque res essent prius didicit quam de conversionibus rationibusqae earum inter se traditiones acciperet: ad summam equidem gaudeo, me, illa via progressum, mature adsuevisse, in vocabulis minime acquiescere sed visionem inspectionemque rerum et cognitionem quae intuitu generatur longe anteferre sonantibus verbis: quo pacto mihi cautum fuit ne unquam postea verba pro rebus mihi esse possent« (VI, 251 f.).

Einen wichtigen Punkt verschweigt er hier. Die Bekanntschaft mit der Welt hat in ihm auch die Erkenntnis von dem pessimistischen Zustande der Welt erzeugt. An anderer Stelle sagt er, daß er in seinem 17. Jahre, ohne alle gelehrte Schulbildung, gewaltig von dem Jammer des Lebens ergriffen worden sei (N IV, 350). So ist aus seiner Welterfahrung mitleidvolles Einfühlen in die Not aller Lebewesen, sowie die Sehnsucht nach dem Nichtsein, die als ursprüngliche pessimistische Gemütsbeschaffenheit ihm eigen war, geweckt und gestärkt worden.

Wir fassen zusammen. Das Ziel aller Erziehung ist zunächst die Bekanntschaft mit der Welt. Bleibt der Mensch trotzdem auf dem Standpunkte der Bejahung stehen, so wird er sich zu einem resignierten Ausleben der eigenen Individualität entschließen. Das war in der Hauptsache der Weg des praktischen Schopenhauer. Auf der Welterfahrung können sich dann die Humanitätsstudien aufbauen. Diesen Weg ging Schopenhauer als Gelehrter. Die Welterfahrung kann endlich zu Mitleid

und Verneinung führen. Das war das Ziel der Sehnsucht für Schopenhauers besseres Selbst.

Schlufswort.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, welche Fülle von pädagogischen Gedanken in Schopenhauers Werken enthalten ist. Wir sahen auch, wie dieselben gewissermaßen aus seiner Philosophie herauswachsen und wie sie sich selbst da, wo er von einem andern Standpunkte ausgegangen ist, in den Plan des Ganzen einfügen lassen und der Widerspruch zumeist nur scheinbar ist. Freilich setzen sich daher auch die Widersprüche, an denen seine Philosophie selbst krankt, in den pädagogischen Ansichten fort. In der Hauptsache hat er nur die pädagogischen Konsequenzen aus seiner Philosophie gezogen, mit denen er Anschauungen oder Zuständen seiner Zeit reformierend entgegentreten zu müssen glaubt. Vielfache Berührungen nahmen wir wahr vor allem mit Montaigne, Rousseau und den Neuhumanisten. Doch trägt er seine Ansichten stets frei von trockenem Schematismus und mit der Frische und Überzeugung des Selbsterlebten und Selbstdurchdachten vor. Vielfach ist er auch auf ganz anderem Wege zu denselben Resultaten gekommen, wie sein Zeitgenosse Pestalozzi.

Auf die pädagogische Bewegung seiner und der folgenden Zeit hat er nicht eingewirkt. Doch ist zu bedenken, daß seine Ideen, die »nach allen Seiten hin das deutsche Geistesleben beeinflußt haben«, auch indirekt und im Stillen auf die Erziehung eingewirkt haben. Nun meine ich nicht, wie R. Wagner und der jugendliche Nietzsche, daß die Schopenhauersche Philosophie zur Grundlage auch der Erziehung zu machen sei. Doch verdienen seine pädagogischen Gedanken mehr Beachtung, als sie bisher gefunden haben. Berührt er darin doch vielfach Fragen, die noch heute nicht endgültige Beantwortung gefunden haben. Selbst seine Einseitigkeiten und Übertreibungen

sind zum Teil ein heilsames Gegenmittel für Erscheinungen in unserem heutigen Erziehungswesen. Mußten wir einerseits einige seiner pädagogischen Lehren, die zu sehr im Banne seines Pessimismus und seiner Ansicht von der Unbildsamkeit des Charakters stehen, abweisen, so sind wir andrerseits Ideen genug begegnet, denen wir freudig und ungeteilt Beifall zollen konnten und von denen zu wünschen ist, daß sie die Erziehung künftig befruchten mögen.

Zum Schlusse seien die Hauptpunkte zusammengestellt.

Schopenhauers pädagogische Ansichten sind psychologisch und allgemein philosophisch begründet, gehen aber zugleich aus persönlicher Erfahrung hervor und sind von echter Wahrheitsliebe getragen.

Im einzelnen kann man bei Schopenhauers pädagogischen Gedanken Wahrheiten, Einseitigkeiten und Irrtümer unterscheiden. Nach unserer Überzeugung wären die pädagogischen Sätze Schopenhauers folgendermaßen diesen drei Gruppen einzugliedern:

I. Wahrheiten:

1. Er sucht den Wert des Menschen im Moralischen und Ewigen.
2. Er will schon die Jugend von schimmernden Lebenslügen befreit wissen.
3. Er ist ein energischer Vertreter des Individualismus in der Erziehung.
4. Er vereinigt in gewissem Sinne den Realismus mit dem Humanismus.
5. Er betont die Wichtigkeit der Verstandesaufklärung und stellt die richtige Methode der Verstandesbildung dar.
6. Alles Wissen ist ihm nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel.
7. Die Qualität des Wissens ist ihm mehr wert als die Quantität desselben.
8. Er betont im umfassendsten Sinne den Wert der

Anschauung und Lebenserfahrung und verlangt, daß alles Wissen darauf gegründet werde.

9. Er fordert weitgehende Selbsttätigkeit des Menschen, ohne die Denkbildung zu verfrühen.
10. Er tritt ein für rationelle Gedächtnispflege.
11. Im Geometrieunterrichte bringt er das Prinzip der Anschauung zur Geltung und gibt dadurch Hinweis auf eine neue gesunde Methode.
12. Er warnt vor Verfrühung des Religions- sowie des fremdsprachlichen Unterrichts.

II. Mit diesen Wahrheiten hängen folgende Einseitigkeiten eng zusammen:

1. Seine Erziehungsgrundsätze sind lückenhaft. Besonders findet sich nichts über Gemütsbildung bei ihm vor; doch kann man in seinem Hinweis auf die ästhetische Erziehung einen Ersatz dafür erblicken.
2. Er übersieht, daß es auch unschädlichen, beglückenden Wahn gibt.
3. Die einseitige Betonung des Individualismus führt ihn zu einer Vernachlässigung des Sozialen in der Erziehung.
4. Die Betonung der Anschauung führt ihn zur Vernachlässigung des begrifflichen Wissens.
5. Die Forderung der Selbsttätigkeit führt ihn zur Unterschätzung des Nachdenkens, sowie auf moralischem Gebiet des Beispiels und der Gewöhnung.

III. Irrtümer:

1. Die Lehre von der starren Unveränderlichkeit des Charakters und die damit zusammenhängende Leugnung jeden Fortschritts ist unannehmbar und auch unhaltbar.
2. Das Ziel der Moral, die Willensverneinung muß als Erziehungsziel abgelehnt werden.
3. Die Lehre von der Unüberwindlichkeit der angeborenen Anlagen und die daraus folgende

Minderbewertung alles Erworbenen ist ebenfalls theoretisch unhaltbar und praktisch unfruchtbar.

4. Die Meinung von der geringen Bildungsfähigkeit der Menschen in intellektueller Beziehung ist als übertrieben pessimistisch zurückzuweisen.
5. Abzuweisen ist endlich seine zersetzende Auffassung der Geschichte.

Literaturverzeichnis

Zu Grunde gelegt ist die Ausgabe von *Eduard Grisebach*: Arthur Schopenhauers sämtliche Werke in 6 Bänden. 2. Abdruck. Leipzig, Reclam. Schopenhauers handschriftlichen Nachlaß zitiere ich nach derselben Ausgabe (4 Bände). Den hierauf bezüglichen Zahlen ist ein N vorangestellt. Schopenhauers Briefe sind ebenfalls in der *Grisebach*schen Ausgabe benutzt und die sich darauf beziehenden Seitenzahlen durch vorangestelltes B gekennzeichnet.

Außerdem wurden benutzt:

1. *Bahnsen*, Beiträge zur Charakterologie, 2. Bd., 1867.
2. *Bahnsens*, *C. Beckers* und *Kosacks* Ansichten über Schopenhauers Mathematik, soweit sie in der »Holsteiner Schulzeitung« 1857, No. 12, 13, 21, 25, 26 und 1858, No. 14, 15 enthalten sind.
3. *Braun*, »Schopenhauer als Erzieher«, Neue metaphysische Rundschau, 1901.
4. *Kuno Fischer*, Schopenhauers Leben, Werke und Lehre, 1898.
5. *Flügel*, Über voluntaristische und intellektualistische Psychologie. Jahrb. d. V. f. wiss. Päd., 1899.
6. *Frommann*, A. Schopenhauer, Drei Vorlesungen, 1872.
7. *Grisebach*, Schopenhauer, Geschichte seines Lebens, 1897.
8. *Grisebach*, *Edita und Inedita Schopenhaueriana.*
9. *Gwinner*, Schopenhauers Leben, 1878.
10. *Ed. v. Hartmann*, Kann der Pessimismus erzieblich wirken? Pädag. Studien, 1890.
11. *Herbart*, sämtl. Werke, herausgeg. von *Hartenstein*, 12 Bde.
12. *Hummel*, Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers. Pädagogium 1881.
13. *A. Jung*, Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre, 1890.
14. *Keutel*, Über die Zweckmäßigkeit in der Natur bei Schopenhauer. Programmschrift 1897.
15. *Kosack*, Programm des Gymnasiums zu Nordhausen, 1852.

16. *E. Lehmann*, Die verschiedenen Elemente der Schopenhauerschen Willenslehre, 1889.

17. *Leonhard*, Beitrag zur Kritik der Schopenhauerschen Erkenntnistheorie. Diss. 1891.

18. *Nietzsche*, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen. 3. Stück. 1874. Nachträge dazu im Werke, Bd. 10.

19. *Paulsen*. A. Schopenhauer, Der Zusammenhang seiner Philosophie mit seiner Persönlichkeit. Deutsche Rundschau VIII, Heft 10, 1882.

20. *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1885.

21. *Jules Payot*, Die Erziehung des Willens. (Übersetzung von *Voelkel*, Leipzig 1903.)

22. *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

23. *Schneidewin*, Das Gymnasium und A. Schopenhauer. Magazin für die Literatur des In- und Auslandes 1886, No. 11.

24. *Schmid*, Encyklopädie der Pädagogik.

25. *K. Schmidt*, Geschichte dnr Pädagogik, 4. Bd.

26. *S. Schmid*, Schopenhauers Willensmetaphysik in ihrem Verhältnis zu neueren Ansichten über den Willen. Diss. 1894.

27. *P. Schultz*, Schopenhauer in seinen Beziehungen zu den Naturwissenschaften. Deutsche Rundschau 1899.

28. *Veeh*, Die Pädagogik des Pessimismus, 1900.

29. *Th. Vogt*, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik. Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. 1891.

30. *Volkelt*, A. Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, sein Glaube, 1900.

31. *Volkelt*, Das Recht des Individualismus. Z. f. Philos. u. philos. Kritik 1897, Bd. 111.

32. *Winderlich*, Verträgt sich die Lehre Schopenhauers von der Unveränderlichkeit des Charakters mit den Tatsachen der empirischen Psychologie. Päd. psych. Studien, 1. Jahrg., No. 7.

33. *Ziegler*, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrh.

34. Dr. *H. Walsemann*, Die Anschauung, Berlin 1903.

Die

Reform des Lehrplans

der

Elementarklasse.

Von

M. Troll,
Rektor in Schmalkalden.

Pädagogisches Magazin, Heft 281.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

I.

Welche psychischen und physiologischen Eigentümlichkeiten kennzeichnen das Kind beim Eintritt in die Schule?

Will man den Lehrplan des 1. Schuljahrs auf eine sichere Basis stellen, so ist hierzu die genaue Kenntnis der kindlichen Seele in der gesamten vorschulpflichtigen Zeit erforderlich. Auch werden die psychologischen Verhältnisse und die ethischen Lebensäußerungen in diesem Zeitabschnitte nicht unbeachtet bleiben dürfen. Leider hat die Kinderpsychologie trotz recht erfreulicher Anfänge sich noch nicht zu wissenschaftlicher und namentlich systematischer Vollständigkeit entwickelt. So bedeutungsvoll die Arbeiten *Sigismunds* und *Preyers* auch sind, so umfassen sie doch nur die erste Lebenszeit des Kindes und leiden infolge der Beschränkung der Studien auf je ein Kind in der Hauptsache an deutlicher Einseitigkeit. Wesentlich umfassender und für vorliegenden Zweck ungleich wichtiger sind die »Untersuchungen über die Kindheit« von *Sully* und die Schriften des Franzosen *Perez*.

Die Grundlegung des Lehrplans fürs 1. Schuljahr wird sich also mit Berücksichtigung einzelner Forschungs- und Beobachtungsergebnisse, sowie mit der persönlichen Beobachtung kindlicher Lebensäußerungen und der Erinnerung an die eigene Kindheit begnügen müssen.

Das auffälligste Merkmal kindlichen Seelenlebens in der vorschulpflichtigen Zeit tritt uns in der stark ausgebildeten Phantasietätigkeit entgegen. »Die Be-

obachtung der Kinder führt uns zu dem Schluß, daß dieselben im Vergleich mit den Erwachsenen mit einer sehr lebhaften Einbildungskraft ausgestattet sind, der Tätigkeit, welche zu einer überraschend starken inneren Verwirklichung dessen veranlaßt, was jenseits der Sinne liegt. In Beziehung auf dieses Gehirnleben müssen wir uns daran erinnern, daß in den ersten Jahren die höheren Rindenzentren, welche an den koordinierenden und regulativen Prozessen des Denkens und Wollens teilnehmen, nur sehr unvollkommen entwickelt sind. Daher werden die bei der Phantasie beteiligten Zentren ... durch die Tätigkeit der höheren Zentren nicht im Zaum gehalten und gehemmt, wie es bei uns der Fall ist.« (*Sully* S. 56.) Das Kind treibt ein ungemein ausgeprägtes Phantasieleben. Gras und Kraut, Stock und Stein werden von ihm als fühlende Wesen betrachtet. Das Kind lebt der Selbsttäuschung, daß nicht bloß alle lebenden, sondern auch die leblosen Dinge das ihm eigene Gefühlsleben haben. So beseelt es den einsam auf der Straße liegenden Stein mit demselben Gefühl der Langenweile, das es selbst empfinden würde, wenn es sich in gleicher Lage befände und trägt ihn hin zu anderen Steinen, um ihm Gesellschaft zu verschaffen, die es selbst über alles liebt. Der Tautropfen am Grashalm veranlaßt das Kind, das Gras als »weinend« zu bezeichnen, wie es ja der Tränen selbst schon viele vergossen hat. Andrerseits stellt sich seine Phantasietätigkeit als eine Übertragung von Vorstellungen auf andere Dinge dar. Die Sterne vergleicht es mit den Funken, die aus dem Ofen springen und nennt sie »Fünkchen vom Sterne Gottes«, die Schmetterlinge werden als »fliegende Stiefmütterchen« bezeichnet.[1])

Häufig aber fehlt jede wesentliche Übereinstimmung zwischen Urbild und Phantasiebild, und nur ein zufälliges, nebensächliches Merkmal ist Anlaß zu phantastischen Schöpfungen. Die Möglichkeit, darauf zu reiten, läßt die Sofalehne zum Reitpferd werden.

---

[1]) *Sully*, Untersuchungen über die Kindheit.

Ein kräftiges Verlangen erstreckt sich auf die Darstellung einer Rolle und auf das Sichhineindenken in eine neue Lage. Es entstehen hierdurch Tätigkeiten, welche der berufsmäßigen des Schauspielers ungemein nahe kommen und sich nur dadurch unterscheiden, daß sie vom Kinde unbewußt ausgeübt werden. Alles nur Denkbare wird dargestellt. Das Kind wandelt sich in Vater und Mutter, in Bruder und Schwester; es spielt den Kutscher und die einzelnen Handwerker; ja selbst Tiere sind Gegenstand seiner phantasiemäßigen Darstellung. Es handelt sich hierbei nicht bloß um äußerliche Nachahmung von Tätigkeiten, sondern um ein Eintreten der ganzen Persönlichkeit in diese Rollen. Das Kind wandelt sich zum Pferd, verzehrt Gras und schlägt mit den Beinen aus; es bildet sich ein, ein Vogel zu sein und fliegt mit den Armen.

Eng verknüpft hiermit ist der Trieb des Kindes zum Spiel. Und aufmerksame Beobachtungen bestätigen, daß das Spiel bei gesunden und geistig normalen Kindern nur dann dauernden Wert hat, wenn es der Phantasie Raum zur Betätigung läßt. Alles Fertige und Unveränderliche fesselt nur vorübergehend. Die formlose, bis auf einen unsauberen Rumpf und halben Arm und Kopf vernichtete Puppe ist dem kleinen Mädchen wertvoller als eine neue, schöngekleidete; denn die rudimentäre alte läßt seiner Phantasie reichlichen Spielraum, das Fehlende phantasiemäßig zu ergänzen. Das geschieht mit solcher Intensität, daß die Dürftigkeit des Spielzeugs gar nicht wahrgenommen wird. Tiefbetrübt ist es, wenn es von Angehörigen auf die Mängel desselben aufmerksam gemacht und damit aus der Welt seiner Phantasie gewaltsam herausgerissen wird.

Viele Spiele dieser Kinder, die einer besonderen Bevorzugung sich erfreuen, sind Nachahmungen, woraus sich ja auch das Sprichwort gebildet hat: »Kinder sind wahre Affen!« Aber auch hier liegt nicht eine rein äußerliche Wiederholung des Gesehenen und Erlebten,

sondern eine phantasiemäßige Reproduktion vor. So wird das Geräusch des abdampfenden Eisenbahnzuges und die Bewegung der Bleulstange nachgeahmt, gleichzeitig übernimmt aber unser kleiner Imitator die Rolle des abpfeifenden Zugführers. Diese Nachahmungen haben eine hohe Bedeutung für die intellektuelle Bildung. Durch sie und ihre vielen Wiederholungen werden die Vorstellungen ungemein fest eingeprägt; denn es pflegen die Kleinen solche Spiele wochenlang ausschließlich und oft zum Leidwesen ihrer Eltern zu spielen.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Spiele des Kindes ist die Bewegung und Handlung. Arme, Beine, Finger und Kopf müssen in Tätigkeit sein. Man zeige ihm irgend ein Bild, irgend einen Gegenstand, so ist sein erstes Verlangen, denselben in die Hand zu nehmen, ihn zu betasten nach allen Richtungen, ihn zu drehen auf die Vorder- und Rückseite. Verwehrt man das Berühren, so erlischt das Interesse für den Gegenstand. Das Betasten ist von hoher psychologischer Bedeutung. Hierdurch tritt zu der Gesichtsempfindung noch die Tastempfindung, ganz abgesehen, daß mit dem Tasten eine Annäherung des Objekts verbunden ist, wodurch der Gesichtsempfindung günstigere Vorbedingungen geschaffen werden. Das Tasten erschließt zugleich eine reiche Anzahl von Einzelvorstellungen. Es verschafft das Bewußtwerden des Körperlichen, der Temperatur- und Konsistenzerscheinungen. Ohne sein Hinzutreten würden sich von den durch die übrigen Sinne, namentlich den Gesichtssinn wahrgenommenen Gegenständen recht unvollkommene Vorstellungen ergeben. Außerdem wird das durch das Verbot des Betastens erzeugte Unlustgefühl und das Herabdrücken des Interesses erheblichen nachteiligen Einfluß ausüben. Im Interesse des Zustandekommens klarer, umfassender Vorstellungen liegt es also, dem Kinde weitestgehendes Betasten der Gegenstände zu gestatten.

Gesteigert wird das Interesse ferner durch die Erlaubnis, das Ding in Gebrauch nehmen zu dürfen. Nun ent-

steht erst das Handeln im eigentlichen Sinne. Nun bemächtigt sich die Phantasie desselben, belebt es mit Gefühlen, abstrahiert und kombiniert, oft mit solcher Lebhaftigkeit und solchem Ungestüm, daß das Objekt der Vernichtung anheimfällt.

Als nächste Folge der interessevollen Aufnahme von Objekten ergibt sich sodann das Verlangen, dieselben zeichnerisch oder, soweit die Möglichkeit sich irgend bietet, plastisch zu reproduzieren. So sehen wir den kleinen Gesellen die Bücher des Vaters mit Bleistift bemalen oder mit Kreide Fußboden und Wände zeichnerisch bedecken. So treffen wir ihn auf dem Sandhaufen mit dem Formen von Kuchen, Bäumen, Häusern, Brücken, Burgen und der Anlage von Gärten beschäftigt. Es bedarf nur des Hinweises, daß hier eine vortreffliche Reproduktion der Vorstellungen stattfindet und die Phantasie regen Anteil an der Umgestaltung derselben nimmt. In diesem Bestreben liegen die ersten Anfänge künstlerischer Betätigung, wenn auch die vollbrachten Leistungen den Erwachsenen nichts weniger als künstlerisch erscheinen.

Ästhetische Neigungen verrät ferner die Lust an Bildern und am Gesang. Bilder, zumal vom 3. Jahre ab farbige, werden mit großer Freude betrachtet und vielfach mit den Dingen identifiziert, weil dem Kinde die Auffassung des Körperlichen der Dinge meist noch fehlt und diese ihm deshalb flächenhaft erscheinen. Hieraus ergibt sich für den ersten Unterricht die Notwendigkeit, das Bewußtwerden des Körperlichen zu fördern. Bilder jedoch, welche fremde Dinge zur Darstellung bringen, lassen das Kind teilnahmlos.

Eine tiefe Wirkung übt bereits auf den Säugling der Gesang. Er versetzt das Kind in eine meist angenehme Stimmung. Mit dieser Tatsache rechnet ja auch die Mutter, wenn sie ihren Liebling in den Schlaf singt. Das sechsjährige Kind hört gern Gesang und freut sich am regelmäßigen, einfachen, flotten Rhythmus. Getragener,

choralmäßiger Gesang spricht nicht an, erweckt sogar oft Unlustgefühle. Lustige Lieder und Spiellieder, die mit Bewegungen verbunden werden können, sind besonders beliebt. Leicht und schnell wird durch das Lied die Stimmung beeinflußt. Lieder sollten also reichlich dem Gange des Unterrichts eingefügt werden.

Eine andere für die Folge bedeutsame Erscheinung des Phantasielebens ist das kaum zu befriedigende Verlangen nach Erzählungen. Wieder richtet sich hier das Interesse auf die erzählende Wiedergabe von Handlungen. Beschreibung, Schilderung oder gar Betrachtung lassen das Kind gleichgültig. Selbstverständlich wird das Kind nur den in seiner Umgebung bodenständigen oder mit derselben in Einklang stehenden Erzählungen ein Interesse abgewinnen. Denn es verlangt, daß die Erzählung sich leicht lokalisieren läßt, daß die handelnden Personen oder Tiere dieselben sind, die ihm täglich entgegentreten, daß auch die sprachliche Form seinem Sprachschatze Rechnung trägt. Es verlangt aber ganz besonders auch die Möglichkeit phantasiemäßiger Ergänzung des Geschehenen. Eine zeitliche Festlegung ist ihm nicht Bedürfnis; es begnügt sich mit der Angabe: »Es war einmal« vollständig. Auch die Fixierung eines Ortes der Handlung ist ihm nicht Erfordernis, sogar nicht einmal Wunsch. Wald, Wiese, Feld, Bach, Stube und Straße sind ja die einzigen ihm möglichen Schauplätze. Und alle Erzählungen wird es auf diese Gebiete lokalisieren. Man würde sich darum vergeblich bemühen, das Kind bei der Geburtsgeschichte Jesu im Geist auf das Feld bei Bethlehem zu führen. Es wird die Verkündigung an die Hirten allen Versuchen des Lehrers zum Trotz auf das Feld hinter seinem Heimatorte und die Geburt selbst in den Viehstall seines Vaters oder Nachbars verlegen.

Moralische Erzählungen, wie etwa die von *Chr. v. Schmid*, fesseln das Kind dieses Alters in der Regel nicht. Da ist die Handlung, wenn sie überhaupt von Belang ist, in so engen Rahmen gespannt, daß dem Kinde eine phan-

tasiemäßige Erweiterung derselben ungemein schwer wird. Hier ist alles so knapp bemessen, daß jede Veränderung den Verlauf der ganzen Handlung beeinflußt und stört. Der dabei zu Grunde liegende moralische Hauptgedanke tritt viel zu gebieterisch an das Kind heran und wird mit derselben Nichtachtung hingenommen, wie die moralisierenden Imperative der Eltern: »Sei artig! Sei gut! Hab mich doch lieb!«

Aus den angeführten Gründen entsprechen seinen Geisteszuständen auch die biblischen Geschichten nicht, selbst die schlichtesten von der Jugend Jesu tragen die Farben einer für das Kind fremden Welt. Dazu ist ihre Sprache von der des Kindes so grundverschieden, daß eine Verwässerung und Profanierung nach Wiedemannscher Manier nötig ist, sie ihm nahe zu bringen.

Den psychologischen und sprachlichen Zuständen des Kindes entsprechen als Erzählungen vielmehr allein die Märchen, zwar nicht alle, aber die besten. Denn hier herrscht in der Handlung eine große Mannigfaltigkeit, hier vollzieht sich die Bewegung in großen, markanten Zügen, hier liegen die Schauplätze auf bekannten Gebieten, hier sind die handelnden Personen und Tiere mit denen der Umgebung des Kindes identisch, und selbst Könige, Prinzen und Prinzessinnen haben ein durchaus naives Gesicht und Gewand. Mit Löwen und Wölfen wird es schnell fertig, sie sind ihm dieselben Ungeheuer wie der große Fleischerhund des Nachbars. Vor allem liegt im Märchen schon eine stark phantasiegemäße Darstellung von Begebenheiten vor, die das Kind nun nach Herzenslust aufnimmt, lokalisiert und variiert. Von besonderem Werte ist weiter die sprachliche Schlichtheit der Darstellung, die dem Kinde die Aufnahme und Reproduktion ungemein leicht macht. Hier allein tritt Gut und Böse in dem seinem moralischen Naturell entsprechenden scharfen Kontraste auf; denn alle zarten Abschattierungen des sittlichen Wertes der Handlungen entziehen sich noch seiner Beurteilung.

Ferner ist es nötig, den Gemütszustand der Kinder dieses Alters zu betrachten. Das Kind hat in seinen sechs ersten Lebensjahren bereits eine große, reiche Zahl von Gefühlstönen durchlebt. Von der ausgelassensten Freude ist es hinabgestiegen zur Stufe des tiefsten Schmerzes. Ja, man darf behaupten, daß Leid und Freud eine viel plötzlichere und kräftige Wirkung auf das Kindesgemüt hervorrufen als auf das Erwachsener. Charakteristisch ist die Unmittelbarkeit des Empfindens in diesem Alter, »weil es von des Gedankens Blässe noch nicht angekränkelt ist«. »Himmelhoch jauchzen, zu Tode betrübt« sein, ist nur einem Kinde dieses Alters in einer ungemein kurzen Spanne Zeit möglich; nur das Kind kann im wahren Sinne unter Tränen lachen. Eine besondere Disposition für Schmerzgefühle ist selten zu beobachten. In den meisten Fällen lechzt es nach Lust und Freude. Darum erscheint nichts unnatürlicher als ein Kind mit schwermütigem Charakter. Und wo er doch symptomatisch auftritt, da sind körperliche Leiden oder traurige häusliche Verhältnisse die Ursache.

Über dem Kinde spannt sich ein wolkenloser, heiterer Himmel. Frohsinn ist des Kindes Signatur. Und im Zustande des Frohsinns vollbringt es seine kindlichen Taten. Im Frohsinn ist es auch allein geistig leistungsfähig. Darum hat der erste Unterricht seine große Sorgfalt darauf zu richten, alle Wolken des Trübsinns zu verscheuchen und Sonnenschein in seine Seele zu gießen.

Aus dem Elementarunterrichte muß alles heraus, was der kindlichen Natur zuwiderläuft, aller Zwang, aller Drill, alles, was die Phantasietätigkeit, das Handeln, Tasten und Gestalten behindert. Darum muß auch zur rechten Zeit der Humor zu seinem Rechte kommen, denn »er ist der Schule so nötig, wie ein offenes Fenster in Sommertagen« (*Paleske*). Und was *Comenius* von den Schulen allgemein fordert, daß sie »in Wahrheit Häuser des Spiels, der Wonne und der Anziehung« sein sollen,

muß wenigstens in der Elementarklasse in die Erscheinung treten.

»Wo nicht eine natürliche, ich möchte sagen, kindliche Teilnahme für die kleinen Freuden und Interessen der Kinder, ein von Humor getragenes Verständnis ihrer Schwächen vorhanden ist, wo dem Kinde nur der ernste, strenge Erzieher, nicht auch zuweilen der Schalk entgegentritt, da kommt dem Kinde nicht der Mut, aus sich herauszutreten, da erfährt der Lehrer von dem reichen Innenleben des Kindes nichts, oder doch nicht viel. Da mögen die Kinder wohl brav aufmerksam und fleißig das reproduzieren, was er in sie gelegt hat; aber das Eigene, was die Kinder doch bei allem denken, was ihnen gelehrt wird, was sie lesen und sehen, wird dem Unterrichte nicht dienstbar gemacht.« (*Heydner*, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig. S. 8.)

Das Kind hat in den ersten sechs Lebensjahren einen ungemein reichhaltigen Schatz von Vorstellungen und eine respektable Menge von Namen für dieselben angesammelt, letztere allerdings meist in der Form des heimatlichen Dialekts. Im Zusammenhange mit dem Wohlgefallen am eigenen Handeln steht die Vorliebe des Kindes für alles, was sich in Bewegung befindet. So kommt es, daß die Dinge an sich bei weitem nicht so interessieren, als die durch sie vollzogenen Bewegungen, und daß die Namen für die Tätigkeiten einen großen Teil des kindlichen Sprachschatzes ausmachen. Sie und die Substantiva bilden eine geraume Zeit den fast ausschließlichen Inhalt seines Lexikons. Eigenschaften als Merkmale der Dinge und Handlungen erfordern schon größere Abstraktionskraft. Sie setzen oft Vergleiche voraus, die erst später geläufig werden. Doch verfügt das schulpflichtigwerdende Kind bereits über einen ansehnlichen Besitz adjektiver Begriffe. Abstrakta und abstrakte Adjektiva liegen ihm jedoch zumeist noch recht fern. Die Namen der Farben, auch nur der Hauptfarben, sind erwiesenermaßen den Incipienten kaum alle geläufig. Religiöse Begriffe sind

noch nicht vorhanden und die sittlichen Werturteile beschränken sich auf die elementarsten Formen. Demgemäß fehlen ihm auch die betreffenden Wörter. Mit diesen Tatsachen wird ein naturgemäßer Lehrplan unbedingt rechnen müssen und Stoffe ausschalten, welche das Vorhandensein dieser Begriffe voraussetzen.

Natürlich und selbstverständlich setzt sich der Vorstellungskreis des Kindes aus den Elementen seiner Umgebung zusammen. Die nächstliegenden, sinnenfälligsten Gegenstände, die der häufigsten Betrachtung ausgesetzt sind, wie Dinge aus Haus, Hof, Garten, Straße, Feld und Wald sind das Stammkapital des Vorstellungsschatzes.

Wenn auch die Klarheit der Vorstellungen vielfach zu wünschen übrig läßt und die einzelnen Kinder manche Verschiedenheit ihres geistigen Besitzes aufweisen, wird der erste Unterricht hier viel voraussetzen können, sofern der Lehrplan einen durchaus heimatlichen Charakter hat.

Einen wesentlichen Einfluß auf die Klarheit der Vorstellungen üben neben der Größe die Farben der Dinge aus. Je kräftiger dieselben, desto deutlicher die Erinnerungsbilder. Ganz naturgemäß ist es ferner, wenn Vorstellungen von fernerliegenden und demzufolge nur seltener in den Gesichtskreis der Kinder tretenden Gegenständen nicht in gewünschter Klarheit und Allgemeinheit vorhanden sind. Häufig jedoch verfügt das Kind wohl über die Vorstellung und nur ihr Name ist ihm unbekannt geblieben oder wieder verloren gegangen.

Trotz dieser allgemeingültigen Tatsache werden die Incipienten einer Klasse große Verschiedenheiten in ihrem Vorstellungs- und Sprachschatze aufweisen. Da sie aber alle desselben Unterrichts teilhaftig werden, müssen zum Gelingen doch annähernd dieselben Apperzeptionshilfen bei allen vorhanden sein, resp. erzeugt werden. Hier liegt der wesentlichste Unterschied im Unterrichtsbetriebe der Elementarklasse und der höheren Klassen. Während diese die Voraussetzungen in der Hauptsache im Lehrplane der vorigen Klasse finden, müssen sie für jene erst fest-

gestellt oder geschaffen werden. Die »Analyse des kindlichen Gedankenkreises« nach dem Annaberger Muster wird in dieser Hinsicht viel zur Klärung beitragen, erschöpfend und unfehlbar ist sie jedoch nicht. Es wird Aufgabe des Lehrers sein, im Verlaufe des ganzen Schuljahres den mitgebrachten und selbsterworbenen Vorstellungs- und Sprachschatz sorgfältig zu erforschen und aus vieljähriger Arbeit zuverlässiges Material anzusammeln.

Außer der Beachtung dieser psychischen Dispositionen bedarf es noch einer Untersuchung der physiologischen Eigentümlichkeiten der Incipienten. Die zarte Konstitution des Körpers und seiner Organe erfordert eingehende Berücksichtigung. Es ist grundfalsch, Kinder als Erwachsene im kleinen zu betrachten. Die Zusammensetzung des Gehirns, der Nervenmasse, des Gewebes usw. ist so abweichend von derjenigen der Erwachsenen, daß im Kinde ein menschliches Wesen von ganz besonderer Art respektiert sein will. Der New-Yorker Arzt *Nathan Oppenheim* hat in seinem kürzlich in deutscher Übersetzung (bei Wunderlich) erschienenen Buche »Die Entwicklung des Kindes« diese Behauptung bis ins einzelnste bewiesen und daraus für den Elementarunterricht wesentliche Folgerungen gezogen. »Es ist leicht einzusehen, daß ein Organismus, der sich in einem Verhältnis unbeständigen Gleichgewichts befindet, durch scheinbar geringe Ursachen nachteilig beeinflußt werden kann. Wo organische Elemente so zart und ihre Verhältnisse so wechselnd sind, wo es einer so langen Zeit bedarf, um die normale und gesunde Vollendung ihres Wachstums zu sichern, da ist es augenscheinlich, daß die künstlichen Verhältnisse, welche ihre Umwelt schafft, eine wichtige Stelle .... einnehmen. Solche Verhältnisse bilden, zusammengefaßt, die (körperliche und geistige) Ernährung eines Kindes.« Es muß darum genau geprüft werden, ob ihre Wirkungen nach jeder Beziehung gesunde sind. »Dasjenige Kind, dessen Gesichtsinn unrichtig oder zu früh angestrengt wird, dessen geistigen Entwicklungs-

zustand man nicht beachtet, leidet (im Verhältnis zu seiner psychischen Leistung) an zu geringer Ernährung. Dasjenige Kind, welches vorzeitig die Erfahrungen und das Benehmen der erwachsenen Menschen teilt, welches Verhältnissen unterworfen ist, denen nur die Stärke des Reifen sich widersetzen kann, ist feindlichen Umständen ausgesetzt, welche unbedingt ihren Eindruck auf die späteren organischen Formen hinterlassen. Ein solches Kind leidet an einer fehlerhaften Ernährung. Das Kind, welches sich Fähigkeiten über sein Alter hinaus anmaßt, bei welchem sich eine Aufreibung im Verlauf einer zu schnellen Entwicklung zeigt und dem die Wohltaten einer weisen Zurückhaltung und einer klugen Disziplin fehlen, wird die Wirkungen einer teilweisen und einseitigen Entwicklung an sich tragen, welche es der vollen Schönheit der vollendeten Reife berauben. Ein solches Kind krankt an den Wirkungen einer irrigen und mangelhaften Ernährung.«[1]) »Beim Kinde ist der Hauptzweck des Lebens die Vermehrung, das Element des unverminderten Wachstums.« »Und gerade in dieser Zeit schenkt man bei Reichen und Armen der Beköstigung die geringste Aufmerksamkeit. Wenn das Kind die Schule besucht, hat seine Arbeit enorm zugenommen, ohne daß die Ernährung hiermit gleichen Schritt hält. Es wird vielfach den Kleinen statt der leichtesten die schwerste Last aufgebürdet und ein Hinschwinden des Nerven- und Muskelgewebes begünstigt. Die Verhältnisse des bisherigen Elementarunterrichts führen vielerorts eine Entkräftung statt einen Normalzustand der geistigen Entwicklung herbei.«

Es ist eine wohlbekannte Tatsache, daß Nervenzellen bei jungen Menschen leicht erschöpft werden können. Ist das Kind sich selbst überlassen beim Spiel, beim Beobachten, beim Laufen, beim Schreien, beim Sehen, so stellt es diese Tätigkeit mit dem Beginn der Ermüdung von selbst ein und erhält sich dadurch gesund. Ist die

---

[1]) *Oppenheim* S. 47.

Leistung zu groß gewesen und die Ermüdung plötzlich und heftig gekommen, so schläft es wohl gar über dem Spiel ein. Ganz anders und bedenklicher liegen die Verhältnisse in der Schule, wo es nicht nach Belieben ausspannen darf, sondern die Stunden absitzen und dabei geistig tätig bleiben muß. Solche Behandlung muß schwere gesundheitliche Schäden im Gefolge haben.

II.

In welchem Verhältnis stehen nun die gegenwärtigen Lehrpläne der Elementarklasse zu diesen psychischen und physiologischen Eigentümlichkeiten der Kindesnatur?

Die hervorragendsten Pädagogen haben gerade dem Elementarunterrichte seit Jahrhunderten ihre besondere Aufmerksamkeit geschenkt und theoretisch und praktisch an der Verbesserung der Zustände auf diesem Gebiete gearbeitet. Man denke nur an die nach Hunderten zählenden Fibeln, an die Handreichungen für den Lese-, Anschauungs- und Religionsunterricht im 1. Schuljahr und man wird die Überzeugung gewinnen, daß kaum ein anderes Feld pädagogischer Literatur so bebaut ist als dieses. Und doch ist der Fortschritt nur ein geringer. Versuche, dem Kinde das Lernen leicht zu machen, sind nicht selten angestellt worden. Aber fast allerorten ist das erste Schuljahr für das Kind ein Jahr der Qual geblieben, weil Lehrpläne und Lehrer die Voraussetzungen eines naturgemäßen Unterrichts nicht sicher im Auge behielten oder infolge gesetzlicher Bestimmungen nicht behalten durften und weil in Verkennung der psychischen und physiologischen Verhältnisse im Leben des Incipienten die Ziele überspannt und grundverkehrt normiert wurden.

Lange[1]) sagt mit treffenden Worten: »Man versetze sich erst in die Gemütslage eines der 6jährigen Kleinen, deren Welt bisher die Kinderstube, die Gasse, der Anger,

---

[1]) *Lange*, Apperzeption. S. 141.

Garten, Feld und Wald waren, die in der sinnlich frischen Natur ohne Sorge und Ziel sich herumtummelten; wie mag ihm zu Mute sein, wenn er sich plötzlich hineingestellt findet zwischen die vier kahlen Wände der Schulstube, hinter ihm alle die Freuden des Spielplatzes, der goldne Sonnenschein der Natur, vor ihm der ernste Mann mit dem strengen Blick! Und nun soll er langweilige Buchstaben lernen und Zahlen schreiben, die ihn gar nicht interessieren — kein Wunder, wenn er vor Jammer in Tränen ausbricht, wenn ihm die Schule zum Gefängnis, zur Hölle wird. Wenn da nicht der Lehrer hineingreift in den innersten Gedankenschatz des Kindes, wenn er es nicht im Geiste zurückführt in das Paradies seiner Jugend, auf das Feld seiner äußeren und inneren Erfahrung, wenn er es darauf ankommen läßt, ob der Knabe sich aus seinen Worten etwas macht oder nicht, so »spielt er auf einem Instrument ohne Saiten«.

Bis zum Eintritt in die Schule ist das Kind seine eigenen Gedankengänge gegangen, jetzt muß es sich dem methodisch geordneten Gedankengange des Lehrers fügen. Bis jetzt sprang es willkürlich von Sache zu Sache. Der stärkere Sinnenreiz war entscheidend für seine Aufmerksamkeit und sein Interesse. Jetzt soll es stundenlang bei derselben, ihm gewiß oft furchtbar gleichgiltigen Sache verbleiben. Bisher nahm es Gegenständliches hin und veränderte es in seiner Phantasie, jetzt soll es beim Dinge verbleiben, nichts hinzudenken, nichts hinwegnehmen. Bisher gab es sich nach Möglichkeit den Lustgefühlen hin, jetzt wird es unter den Druck dauernder Unlustgefühle gestellt durch Tätigkeiten, die seiner Natur kein Bedürfnis, seiner geistigen Richtung nicht entsprechend sind. Und diese psychologischen Mißverhältnisse werden mitsammen erzeugt durch eine verkehrte Zielstellung, unnatürliche Anordnung und unnatürliche Betonung der Lehrstoffe.

Das Ziel des Unterrichts im 1. Schuljahr ist wohl allerwärts, soweit die Organisation dies möglich erscheinen

läßt: Lesen und Schreiben der kleinen und großen Schreib- und Druckalphabete, Rechnen in allen 4 Spezies bis zur Zahl 10 und Addieren und Subtrahieren bis zur Zahl 20, sprachliche Ausdrucksfähigkeit über verschiedene gewöhnlich mit dem Gange des Leseunterrichts und dem Verlauf der Jahreszeiten in Übereinstimmung ausgewählte Gegenstände der Heimat und religiöse Bildung an Hand von einem halben bis einem ganzen Dutzend biblischer Geschichten. Was sonst noch geleistet wird im Memorieren von Gedichten, Sprüchen und Liederversen, weicht zwar in den einzelnen Plänen in der Auswahl, selten aber in der Menge ab, jedenfalls nicht in der ungünstigen Wirkung auf Geist und Körper des Kindes.

Überblickt man diese Ziele und vergegenwärtigt sich die praktische Ausführung, die jedes Mittel benutzt, das Unerreichbare zu erreichen, so findet man leicht das Verkehrte in Verlegung des Schwergewichts von der Sache auf die Form. Ein Bedürfnis, Lesen und Schreiben zu können, liegt bei dem natürlich erzogenen 6jährigen Kinde entschieden nicht vor. Und doch, welche Summe von Kindertränen und Kinderqual, welche Fülle von Elternjammer und Lehrermühsal umschließt bei der heutigen Lehrplangestaltung allein dieses Lesen- und Schreibenlernen!

Lesen und Schreiben sind ja technische Fertigkeiten, welche für den Bildungserwerb von hervorragender Bedeutung sind. Allerdings sind wir Modernen leicht geneigt, diesen Wert bedeutend zu überschätzen. Sicherlich kommt dieser Bildungswert für den Schüler der Elementarklasse nicht in Betracht, und sicherlich haben Lesen und Schreiben auch ihre hemmenden Einflüsse auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten ausgeübt. Wolfram von Eschenbach dichtete den Parzival, ohne lesen und schreiben zu können, und Bramante schuf große, bewundernswerte Bauwerke, ohne über jene Fertigkeiten zu verfügen. Jedenfalls entspricht das Lesen und Schreiben nicht dem natürlichen Verlangen des Kindes im 6. Lebens-

jahre und seinen Bedürfnissen. Hat man auch durch unendliche Versuche die Schwierigkeiten des Lesenlernens gemildert, so sind sie doch noch lange nicht beseitigt, wenigstens nicht für 6jährige Kinder. *Rousseaus* Wort ist auch heute noch berechtigt: »Das Lesen ist die Geißel der Kindheit und doch fast die einzige Beschäftigung, die man ihr zu geben weiß.«

Zu dieser Überzeugung kommt man beim Durchblättern der meisten noch im Gebrauch befindlichen Fibeln. Was da an sinnlosen Wörterreihen mit sinnlos gehäuften Lautschwierigkeiten geleistet wird, ist geradezu empörend und spottet aller Psychologie. Wie ist dem Lehrer zu Mute, der die heitere Kinderschar auf diesem sandigen, unfruchtbaren Ödlande auf die Weide führen soll! Und wie namenlos unglücklich müssen sich die Kleinen fühlen, die von alle dem, was ihre Natur fordert: Leben, Sachen, Tätigkeit, nichts empfangen, die unter Anwendung auch schärfster Maßregeln gezwungen werden, lesen zu lernen! Da nun eine Notwendigkeit zur Aufstellung dieses Zieles weder in der Kindesnatur, noch in den praktischen Bedürfnissen gefunden wird, so muß das Lesen und Schreiben entweder aus dem Lehrplane des 1. Schuljahrs gestrichen, oder wenigstens ins 2. Halbjahr verschoben werden. Dann sind die Kinder körperlich und geistig bedeutend gekräftigt, namentlich hat ihre Sprechfähigkeit eine große Steigerung erfahren, so daß jetzt die auch dann noch mit dem Lesenlernen verbundenen Schwierigkeiten erheblich gemindert erscheinen, der Fortschritt schneller ist und am Jahresschlusse, mindestens aber gegen Ende des 2. Schuljahrs, dieselbe Lesefertigkeit erzielt wird, wie bisher. Schon *Pestalozzi* war der Meinung: »Das Kind ist zu einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist, zu lesen.« (Vergl. *Herbarts* Gutachten über Schulklassen!)

Die Anhänger des gegenwärtigen Betriebes können zwar das Geisttötende des Lesenlernens nicht leugnen,

meinen aber, bei guter (!) Methode lernten die Kinder Lesen und Schreiben gern. Ja, die Befähigten überwinden das Unsinnige ohne sichtbare Nachteile. Aber wie furchtbar lastet dieser Fibelalp auf den Schwachen und Mittelmäßigen! Und die große Zahl der Repetenten der Elementarklasse ist meist aus solchen zusammengesetzt, die im Lesen das Ziel nicht erreicht haben.

Trotz dieser offenbaren Mißstände verbleibt man beim Lesen und Schreiben im 1. Schuljahr und opfert diesen Fächern von Anfang an weit über die Hälfte der Stunden. Diese Maßnahme erklärt sich aus der verkehrten Bewertung der Schriftsprache gegenüber der Umgangs-, der gesprochenen Sprache. Die jetzigen Lehrpläne erheben »die Schriftsprache zur Hauptsache und so kommt es, daß dieser ‚papierne Drache‘ alles lebendige Sprechen verschlingt. Nun werden die ersten Schuljahre diesem Drachen tributpflichtig gemacht, es dreht sich alles um den Leseunterricht, um die Erreichung der mechanischen Lesefertigkeit um jeden Preis, in kürzester Frist. Die Tüchtigkeit eines Unterklassenlehrers wird bewertet nach der Zeit, in der er die letzte Seite der mehr oder weniger umfangreichen Fibel erreicht; mitunter spielen bei der Einschätzung die Erfolge beim Einbleuen der Memorierstoffe eine nicht unwesentliche Nebenrolle: Der Verbalismus regiert. Der zu früh eintretende und deshalb forcierte Leseunterricht zwängt bereits die Kleinsten in das unkindliche Schriftdeutsch; sie müssen eine Sprache lesen, die sie nicht verstehen, geschweige denn sprechen können. Nebenher geht noch die Einführung in eine zweite Sprache, in die Bibelsprache, deren Plastik und Schönheit die Kleinen nie und nimmer würdigen können.«[1])

Wonach verlangt denn nun aber entsprechend seiner geistigen Beschaffenheit das Kind dieses Alters? Es hat ein Bedürfnis, seinen geistigen Richtungen der vorschul-

---

[1]) *Hammer*, Ein Beitrag zur Reform der Volksschule. Die Woche 1905, Heft 50.

pflichtigen Zeit weiterhin nachgehen zu können. Es will im lebendigen Verkehr bleiben mit den Dingen, lebenden und leblosen, seiner Umgebung; es will an und mit ihnen spielen, handeln; es will diese Dinge selbst handeln sehen, und schließlich will es das Vorstellungsmaterial zeichnerisch oder plastisch reproduzieren.

Etliche von diesen Bedürfnissen könnte auch der bisherige Anschauungsunterricht befriedigen, wenn ihm nicht ebenfalls verkehrte Ziele gestellt wären. Einmal ist derselbe auf 2—4 Stunden zusammengepreßt und hat in erster Linie die sprachliche Emporbildung zum Zwecke, zum anderen die Normalwörter des Leseunterrichts zu bearbeiten. Dann werden meist Einzelobjekte besprochen, die aus ihrer Umgebung und ihrem Verhältnisse zum Kinde losgelöst das Interesse dem Sechsjährigen nicht abgewinnen können. Und schließlich bemüht man sich meist, den Dingen selbst aus dem Wege zu gehen und sie durch mehr oder weniger gute Abbildungen zu ersetzen. An diesen Bildern wird nun beschrieben, und viele glauben, die Kinder wären im Geiste bei den wirklichen Dingen, die das Bild darstellt. Welche Täuschung! Ein Kind, welches noch keinen Hasen gesehen hat, wird immer nur den papiernen Hasen des Bildes beschreiben. Es kann dann zwar bei einiger Unterstützung des Lehrers mit Worten operieren, der Unterricht hat also die Sprechfähigkeit um etwas gefördert; aber der Vorstellungskreis, die notwendige Unterlage der Sprachbildung, ist dabei nicht erweitert worden. Und — Interesse bringt das Kind solchem Unterrichte nicht entgegen. Die Anschauungsstunden sind deshalb für Lehrer und Schüler eine Qual. Sie vermindern nicht das Elend des 1. Schuljahrs, sondern steigern es nur.

Zu diesen Übelständen treten die durch den bisherigen Rechenunterricht erzeugten hinzu. Auch hier liegt das Ziel recht weit von der Kindesnatur ab. Am Zusammenzählen oder Abziehen nackter Zahlen, noch mehr am Multiplizieren oder Dividieren hat das 6jährige Kind

durchaus kein Interesse. Aber darnach fragt man nicht. »Kinderfrauen und junge Tanten,« sagt *Oppenheim*,[1]) »scheinen ein besonderes Vergnügen daran zu finden, den Kleinen, die kaum laufen können, bis 10, 20 und selbst bis 100 zählen zu lehren; mit Stolz weisen sie dann auf den sich prächtig entwickelnden Verstand und die guten Erfolge ihrer Bemühungen hin.« Der Pädagog verurteilt dieses Verfahren. Sein eigener Unterricht im 1. Schuljahr ist zwar methodisch besser, psychologisch aber ebenso unnatürlich. »Man darf nicht außer Acht lassen, daß die Fähigkeit, welche mathematische Berechnung voraussetzt, unter den höheren Zentren im Gehirn liegt, daß dieser Teil zu den spätesten gehört, die ihre Reife erlangen, und daß er deshalb in der Kindheit nicht in einem Zustand ist, zu sehr angestrengt zu werden.« [2])

Es wird veranschaulicht an Kugeln oder Würfeln und dahingestrebt, unter viel Ärger und Schweiß und Scheltworten die 4 Spezies bis 10 und Addieren und Subtrahieren bis 20 zu bewältigen. Ob aber die Kinder mit wirklichen Zahlbegriffen dabei arbeiten oder nur mechanisch auswendig gelernte Rechenreihen hersagen, bleibt unerwogen. So kommt es, daß neben dem Lesenlernen die Schwierigkeiten des Rechnens den hohen Prozentsatz der Repetenten ausmachen.

Und fast allerorten — und bei dem jetzigen Lehrplansystem ist das berechtigt — wird bei der Versetzung der Elementarschüler nur in diesen beiden Fächern geprüft. Kein Wunder, wenn die Zahl der Sitzenbleiber beängstigend groß ist.

Haben die bisher betrachteten Disziplinen dem Kindesgeiste wenig oder gar nicht Rechnung getragen, so bedeutet der erste Religionsunterricht unserer meisten heutigen Lehrpläne erst recht einen wunden Punkt.

---

[1]) *Oppenheim*, Die Entwicklung des Kindes. S. 77.

[2]) Ebenda S. 78.

Die Analysen des kindlichen Gedankenkreises — auch bei Kindern, die in Kindergärten oder Kinderbewahranstalten vorgeschult sind — haben ergeben, daß die Vorbedingungen für einen fruchtbringenden Religionsunterricht nicht erfüllt sind. Manche Kinder haben wohl zu Hause vom lieben Gott und vom Heiland gehört, ohne jedoch mehr als die Namen erfaßt und behalten zu haben. Nach Vorstellungen von irgend welchem Belang forscht man vergebens. Trotzdem beginnt man bald nach Ostern mit der Darbietung biblischer Geschichten und bringt damit Stoffe an das Kind heran, die es nicht begehrt und die mit den von ihm gewünschten Erzählungen nicht viel gemein haben.

Das Kind hat Wohlgefallen an Erzählungen, es liebt das Wunderbare, und insofern würde manche biblische Geschichte dem Kinde zusagen. Allein die äußeren Verhältnisse, unter denen das Wunderbare hier erscheint, finden im Kindesgeiste nicht die zum Verständnis erforderlichen Vorbedingungen. Zuerst ist die Form nicht kindesgemäß. Die Sprache der Bibel ist nicht die Sprache des Kindes; sie bleibt ihm auch eine fremde Sprache, wenn da und dort am Bibeltext geändert wird. Diese Änderungen können sich jedoch in der Regel nicht auf die wörtlichen Reden erstrecken, und damit bleiben gerade die größten sprachlichen Schwierigkeiten unbehoben. Ferner fehlt dem Kinde jedes Verständnis für die fremden, meist spezifisch morgenländischen Verhältnisse in Kleidung, Wohnung, Nahrung und Sitten der handelnden Personen. Damit ergibt sich die Unmöglichkeit, einen phantasiemäßigen Umgang des Kindes mit ihnen herzustellen.

Die Schwierigkeiten, die durch die fremden Personen- und Orts-Namen erzeugt werden, fallen auch sehr ins Gewicht. Da das Kind alles seinem Heimatbilde und Sprachschatze einzuverleiben bestrebt, und begriffsleere Worte nicht aufzunehmen geneigt ist, so bemüht es sich, die Namen derartig zu verändern, daß sie für ihn einen

Inhalt erlangen, selbst auf die Gefahr hin, damit die unsinnigsten Dinge zu einem Satz- und Gedankenganzen zu verbinden. So wird das »Ehebrechen« zum »Ölbrechen«, Daniels »Löwengrube« zur »Lehmgrube«, »andere Götter« werden zu »anderen Ketten« und die »redlichen Hirten« zu »rötlichen Hirten«.

Die Gefahren einer zu frühen Behandlung der biblischen Geschichten treten damit ins grellste Licht. Solche Irrtürmer legen sich ungemein fest ins kindliche Bewußtsein und sind später schwer wieder zu tilgen. Noch gefährlicher aber ist es, wenn die Kleinen gezwungen werden trotz mangelnden Verständnisses Tatsachen aufzunehmen. Die Hoffnung, daß die Erkenntnis später folgen werde, erweist sich wohl in den meisten Fällen als trügerisch, und das Bedenklichste bei der Sache ist, daß die Kinder damit methodisch und planmäßig zur Gedankenlosigkeit erzogen werden. Da ferner Ort und Zeit der Handlung in den biblischen Geschichten in unfaßbaren Weiten vom realen Boden, auf welchem das Kind wandelt, abliegen, so verbietet sich eine Behandlung derselben mit den Schulanfängern durchaus. Ausschlaggebend jedoch für die Ablehnung der biblischen Geschichten sind andere Gründe. Das 6jährige Kind liebt Vater und Mutter und die Personen seines täglichen Umgangs. Vertrauen in dem Sinne, daß es Schutz und Hilfe erwartet, bringt es nur Vater und Mutter entgegen. Diese Personen sind seiner Meinung nach zu allem im stande, was seine Bedürfnisse erfordern. Darüber hinaus sucht es noch keine Hilfe. Allerdings die Fragen nach dem Ursprung der Dinge und dem Grunde der Handlungen, die es oft und gern stellt, bedeuten ein Bestreben, dem letzten Grunde alles Daseins nachzugehen. Man wird gerade diesem Kenntnisdrange im Laufe des 1. Schuljahres Rechnung tragen und jede Frage dieser Art benutzen, auf Gott als den Schöpfer alles Daseins hinzuweisen. Damit ist jedoch die Notwendigkeit, Gott auch handelnd in Geschichten auftreten zu lassen, vorerst nicht

gegeben. Wenn das Kind erfährt, daß die Kraft der Eltern auch nur eine sehr beschränkte ist, wenn es erlebt an seinen Mitschülern, daß nur Gott der Herr ist über Leben und Tod, dann ist es Zeit, ihm den Weg zum Helfer in aller Not zu zeigen und es zu lehren, dem Ewigreichen und Allmächtigen seine kleinen Anliegen im Gebet vorzutragen und sich unter seinen Schutz zu stellen.

Gut und böse sind dem Kinde halbwegs geläufige Begriffe und der Unterricht wird auch im 1. Schuljahr diese Begriffe klären und bereichern mit tatsächlichem Inhalt. Die sittlichen Begriffe der biblischen Geschichte aber, auch der einfachsten, entziehen sich seinem Verständnis. Wie ein Bruder den anderen totschlagen, ein Mann im Vertrauen auf Gott Vater, Mutter und Geschwister verlassen, ein Vater seinen Sohn opfern, ein Bruder den andern verkaufen kann, das sind ihm ungeheure Unmöglichkeiten. Selbst die Träume, die in Josephs Geschichten eine bedeutende Rolle spielen, liegen seinem Verständnis noch recht fern. Untersuchungen in dieser Richtung bestätigen, daß das Bewußtsein der Kinder von den Träumen, die sie gehabt haben, ein sehr unklares ist. Jedenfalls ist ihnen ganz unverständlich, wie man den Träumen irgend welche prophetische Bedeutung beimessen kann.

Im Sinne eines erfolgreichen Unterrichts liegt es aber auch, daß die Geschichten nicht nur erzählt und angehört, sondern auch wiedererzählt werden. Und hierbei treten alle oben aufgeführten äußeren Schwierigkeiten deutlich in die Erscheinung. Die Kinder sind zur Reproduktion nicht fähig. Unter dem Zwange der Verhältnisse müssen sie darum die Geschichte auswendig lernen. Mag man auch diese Tätigkeit noch so geschickt verdecken, für den sachverständigen Hörer wird es leicht sein, sich von dem voraufgegangenen Einlernungsdrill zu überzeugen.

Wo dann noch die innere Beteiligung der Schüler, die liebevolle Anteilnahme herkommen soll, ist schlechterdings nicht gut einzusehen. Wo aber kein Interesse

beim Lernprozeß vorherrscht, da sinkt der Unterricht zum Wortunterrichte herab. Die Schwierigkeiten werden noch gehäuft durch die angehängten Sprüche und Liederverse. Sie sind nach Form und Inhalt fast alle zu schwer für das Kind. Infolge dieser unnatürlichen Beschaffenheit der religiösen Bildungsstoffe verfehlen sie ihre Wirkung auf den Geist, auf das Gemüt und den Willen der Kinder.

Die Handlungen eines Abraham, eines Joseph lassen das kindliche Gemüt unberührt. Das Kind steht diesen Personen wie ganz fremden, unverständlichen Gestalten gegenüber; es kann die Beweggründe der Handlungen nicht erfassen und darum nicht nachfühlen.

Ferner ist man durch die Schwierigkeit des Stoffes bei den heutigen Lehrplänen auf eine Auslese einzelner Geschichten angewiesen. So geht es von Abraham zu Jakob, von Joseph zu Moses und David. Hierdurch wird das feste Verwachsen mit den Personen unmöglich gemacht. Das Kind ist mit seinen Gedanken noch bei Abraham, während der Unterricht schon zu Jakob übergegangen ist.

Auch darf man nicht vergessen, daß die bibl. Geschichte als etwas Unveränderliches behandelt und als solches vom Kinde hingenommen und bewahrt werden muß. Das liegt in ihrem historischen Charakter begründet. »Das 6jährige Kind jedoch ist nach seiner Natur noch lange nicht auf der Stufe angelangt, die Geschichte als unverbrüchliche und unantastbare Wahrheit hinzunehmen und als solche treu zu bewahren. Zur Auffassung des Historischen gehört ein schon einigermaßen kräftiger Verstand und vor allem die Fähigkeit, Tatsächliches vom Eingebildeten streng zu unterscheiden und stets auseinander zu halten.« [1]) Bei unseren Kleinen herrscht aber erwiesenermaßen noch die Phantasietätigkeit, die sie

---

[1]) *Landmann*, Artikel »Märchenunterricht« in *Reins* Encyklopädie.

hindert, das Eingebildete vom Tatsächlichen der Geschichte zu unterscheiden; sie lassen sich die Freiheit nicht nehmen, das Dargebotene nach ihrem eigenen Wohlgefallen zu verändern, wodurch eine korrekte Auffassung und ein treues Festhalten unmöglich gemacht wird. Außerdem legen die äußerst knapp bemessenen Ausdrucksmittel der Geschichte dem Streben der Phantasie des Kindes lästige Fesseln an.

So kommt es, daß das Kind sich mit den bibl. Geschichten im 1. Schuljahr nicht befreunden kann. Es lernt unter dem Drucke der Verhältnisse nur auswendig.

Der Umstand, daß es eine gelernte Geschichte gern erzählt, ist kein Beweis für anteilvolle Aufnahme derselben. Es ist lediglich die Freude am Gelingen einer Reproduktion, eine Freude, die man beim Reproduzieren der sinnlosesten Verse und Wörterreihen ebenfalls beobachten kann, sobald dasselbe mühelos und korrekt abläuft.

Am vollkommensten erscheint gegenwärtig die lehrplanmäßige Gestaltung des Gesangunterrichts. Die Kinder singen meist textlich leichtverständliche, rhythmisch und tonisch leichte Lieder, die ihren Anschluß an die Stoffe des Anschauungsunterrichts finden, welche ihrerseits wieder meist mit den Jahres- und Festzeiten in Übereinstimmung gebracht sind. Darum herrscht auch hier rechte Freude. Die Kinder sind mit hellen Augen und frohen Herzen beim Gesang.

Choräle, die mit ihrer getragenen, monotonen Tonfolge dem lebhaften Charakter des Kindes nicht entsprechen, findet man nur noch vereinzelt in den Lehrplänen des 1. Schuljahrs. Hingegen macht sich immer noch ein rechter Mangel an Spielliedern, namentlich solchen, mit denen entsprechende Bewegungen verbunden werden können, geltend.

Das Zeichnen tritt bis heute nur vereinzelt auf. Und doch entspricht es der Kindesnatur und bietet eine äußerst wertvolle Unterbrechung des Unterrichtsverlaufs. Viele Pädagogen haben es vom 1. Schuljahr ferngehalten,

weil sie die Kinder noch für unfähig hielten, etwas Brauchbares und Wertvolles zu leisten. Man unterschätzt den Wert einer äußerlich vielleicht unscheinbaren Zeichnung. Die beim Entstehen derselben vorherrschenden Geistestätigkeiten sind jedoch von hervorragendem Werte. Jede Zeichnung erfordert eine Reproduktion der Vorstellungen, welche sich an der fertigen Zeichnung auf ihre Richtigkeit prüfen lassen. Mit der Reproduktion wird aber die Vorstellung befestigt. Zur Gesichtsvorstellung tritt nunmehr die Bewegungsvorstellung und die neue Vorstellung des selbstgezeichneten Bildes hinzu. Das Interesse am Gegenstand wird durch das Interesse der zeichnerischen Darstellung wesentlich gesteigert. Dieses Interesse veranlaßt das Kind, daheim die Zeichnungen wiederholt zu entwerfen, wodurch die Vorstellungen weiter befestigt werden, eine Erscheinung, die man vom sprachlichen Reproduzieren in diesem Umfange nicht konstatieren kann.

Die zeichnerische Wiedergabe erstreckt sich auf nur zwei Dimensionen. Bei der Wiedergabe der dritten Dimension entstehen, da es sich hier um perspektivische Verkürzungen handelt, die Schwierigkeiten, und das Kind fühlt unangenehm die Grenze seiner Leistungsfähigkeit.

Diese Schwierigkeiten werden beim Modellieren vermieden. Es ist das einzige Mittel einer kindlichen Wiedergabe der Gegenstände in körperlicher Form und deshalb unentbehrlich. Eingangs ist auf die Neigung des vorschulpflichtigen Kindes zum Modellieren hingewiesen worden. Die bisherigen Lehrpläne haben diesem Verlangen nicht Rechnung getragen.

So kommt es, daß unsere Lehrpläne unter einseitiger Betonung formeller Fertigkeiten die Erfassung der Sache behindern, oder sie fälschlicherweise der Übermittelung der Form folgen lassen. Erst muß das Kind Vorstellungen haben, ehe es sprechen lernen kann, und erst muß es sprechen können, ehe es Veranlassung hat, zu schreiben, oder Geschriebenes zu lesen. Ebenso muß das Zählen

dem Erfassen der Dinge und das Rechnen dem Erfassen der Zahlgrößen folgen.

Hat nun schon das Aufstellen verfehlter Ziele und die Auswahl ungeeigneter Stoffe dem Lehrplane der Grundklasse das Gepräge des Ungesunden gegeben und die Schulbildung der Anfänger der natürlichen Unterlagen beraubt, so wird das Übel noch wesentlich gesteigert durch die mangelhafte, häufig gänzlich unterlassene Verknüpfung der Stoffe. Der Gedankenkreis des Kindes soll ein einheitlicher sein. Viele Lehrpläne lassen aber die einzelnen Fächer ohne jede Verbindung nebeneinander bestehen; sie bilden nicht Teile eines festgefügten Lehrplansystems, sondern nur ein dürftiges »Lehrplanaggregat«. Andere betrachten den Anschauungsunterricht als Stammunterricht, dem sich Lesen und Schreiben, zuweilen auch Gesang anschließen. Hier bleibt der Religionsunterricht und das Rechnen isoliert.

Diese Lehrplangestaltung wurde durch die Normalwörtermethode in weiterem Umfange verbreitet. Es ist aber keine Frage, daß die dürren Stoffe des Anschauungsunterrichts, wie sie die Normalwörtermethode fordert, den Anforderungen, die an einen Stammunterricht, an das Rückgrat des Unterrichts gestellt werden müssen, nicht genügt. Da bespricht man stundenlang die selbstverständlichsten, inhaltsärmsten Stoffe, wie den Hut, das Seil, das Ei usw., nicht um ihres inneren Gehalts willen, sondern lediglich, um den Anforderungen eines stufenmäßig fortschreitenden Lese- und Schreibunterrichts zu genügen. Damit tritt das Verfehlte in der Bevorzugung formeller Fertigkeiten vor wirklicher an realen Dingen betriebenen Geistesbildung in die Erscheinung. Ein solcher Anschauungsunterricht entbehrt der Geschlossenheit des Gedankenkreises, gewinnt dem Kinde kein vielseitiges Interesse ab, hat keinen Einfluß auf Gemüt und Willen und erschöpft sich in sprachlichen Exerzitien.

In den Mittelpunkt des Unterrichts muß deshalb ein gehaltreicher, ein vielseitiges Inter-

esse erregender, nicht bloß das Denken, sondern auch Fühlen und Wollen beeinflussender Stoff gestellt werden, zu dem die übrigen Fächer in inniger Beziehung stehen. Mit der genaueren Kennzeichnung dieses Stoffes treten wir vor die Beantwortung der Frage:

III.

Wie sind die Lehrpläne umzugestalten, damit sie der Kindesnatur entsprechen? wobei allerdings das Methodische mitberücksichtigt werden muß, da oft Lehrplan und Methode des Unterrichts ineinandergreifen.

Die Hauptsache im Elementar-Unterricht darf, wie oben gezeigt wurde, weder Lesen noch Schreiben sein. Diese Fertigkeiten haben für die Grundklasse sogar eine äußerst geringe Bedeutung. Das Wesentlichste ist, wie im Gesamtunterrichte der Erziehungsschule überhaupt, die Emporbildung des Schülers zur Charakterstärke der Sittlichkeit. Aus diesem Ziele leiten wir die Forderung nach einem den Charakter sittlich beeinflussenden Bildungsstoffe ab. Dieser Stoff muß aber nicht nur den Wert in sich tragen, er muß vielmehr auch der Kindesnatur kongenial sein. Diese Forderungen erfüllt er, wenn er in demselben Boden wie das Kind, mit seinen Vorstellungen, Gefühlen und Handlungen, in der Heimat wurzelt. Denn nur in diesem Falle kann »die große Schöpfungswoche«, die vor dem Eintritt in die Schule liegt, ihre ungehemmte Fortsetzung finden; nur in diesem Falle finden sich beim Kinde die für jeden gedeihlichen Unterricht notwendigen Apperzeptionshilfen; nur in diesem Falle wird das Kind leicht und allmählich in die neue Welt des Schullebens übergeführt; nur in diesem Falle ist es möglich ein vielseitiges Interesse zu erzeugen.

Muß der Zentralstoff seine Wurzeln in der Heimat haben, so muß er andrerseits ein sittlich wertvoller und ein sprachlich dem Kinde geläufiger sein. Aber auch

die sittlichen Verhältnisse desselben müssen seiner Erfahrungssphäre angehören. Das sind in erster Linie die Verhältnisse zu Vater und Mutter, zu Bruder und Schwester, zu den Gespielen, zu den Menschen, Tieren und Pflanzen seiner Umgebung. Erst später, vielleicht in der letzten Hälfte des Schuljahrs erweitern sich diese Verhältnisse und umfassen auch Gott, den Vater aller Menschen und Schöpfer aller Dinge und den Heiland, der die Kinder so lieb hat. Letzteres geschieht aus Anlaß und in Anlehnung an das Weihnachtsfest.

Ein rein historischer Stoff ist der kindlichen Natur nicht entsprechend. Das Kind kann zwischen wirklich Geschehenem und Erdichtetem noch nicht unterscheiden. Darum sind auch die biblischen Geschichten für diese Stufe als Zentralstoffe nicht geeignet. Es müssen Stoffe sein, die dem ausgesprochenen Verlangen des Kindes nach Bereicherung und Betätigung seines Phantasielebens Rechnung tragen. Allen diesen Forderungen werden nur die deutschen Märchen gerecht. Sie wurzeln im Boden der Heimat; sie enthalten sittlich wertvolle Stoffe, deren sittliche Verhältnisse denen des Kindes konform sind. Sie sind in der schlichten, einfachen Art der Kindersprache gehalten und geben der Phantasie die reichste Nahrung. Auf eine weitergehende Begründung des Märchenunterrichts muß hier verzichtet und auf die erschöpfenden Arbeiten *Zillers* und *Landmanns* verwiesen werden.

»Gerade bei den Märchen liegt, wie vielfache Erfahrung bezeugt, die Gefahr nicht vor, daß sonst muntere Kinder beim Eintritt in die Schule verstummen, daß die Gedanken abirren vom Unterrichtsstoff. Feurige Begeisterung vielmehr füllt die Kinderherzen. Und wo das Interesse am Stoff geweckt ist, da wagen sich die Kinder auch bald ans Erzählen, und die sprachliche Darstellung, die bei diesem kindesgemäßen Stoff viel leichter fällt als bei bibl. Geschichten, wird viel schneller gefördert.« (*Reukauf*, Grundlegung, S. 128.)

Ob nun die Märchen der Leipziger, Eisenacher oder Jenaer Reihe ausgewählt werden, ob man für alle zwölf Raum im Lehrplane hat, ist eine Frage von nebensächlicher Bedeutung. Ebensowenig grundsätzlich, wenn auch nicht unwichtig ist die Frage, ob der Märchenunterricht das ganze erste Schuljahr allein ausfüllen, oder ob von etwa 4 Wochen vor Weihnachten ab die bibl. Geschichten neben ihnen auftreten, oder ob von diesem Zeitpunkte ab die bibl. Geschichten allein an Stelle der Märchen treten sollen.

Dr. *Reukauf* sagt darüber: »Zu Beginn des 1. Schuljahrs läßt eine Armut der Kinder im religiösen und sittlichen Fühlen und Denken die Behandlung bibl. Stoffe als ungeeignet erscheinen. Dagegen muß andrerseits behauptet werden, daß das Kind innerhalb des 1. Schuljahrs vielfach mit religiösen Vorstellungen bekannt wird. Dafür sorgt schon das kirchliche Leben, das in Schule und Haus in mancherlei Gestalt dem Kinde nahe tritt, das Gebet, die Feier des Weihnachtsfestes, vor allem aber auch der Unterricht, mag man nun Märchen oder andere Stoffe in der ersten Hälfte des Schuljahrs behandeln. Ferner gilt: Was einst dem Kinde eine Macht werden soll, muß schon früh in sein Denken und Fühlen verwachsen. Selbst wenn ein großer Teil der Schüler auch während der ersten Schulzeit von Hause her wenig religiöse Anregungen erhält und die der Schule sich mehr auf allgemein religiöse Vorstellungen erstrecken, ist es wünschenswert, daß das Kind das erste Weihnachtsfest seiner Schulzeit noch mit anderen höheren Gedanken verlebt, als die Feste bisher, und erfährt es da einmal vom Christkind, so darf es gewiß auch eine Reihe der einfachsten Geschichten aus dem Leben Jesu in kindlicher Phantasie durchwandern... Eine fruchtbare Behandlung dieser Geschichten wird sich gewiß stets ausführbar erweisen, wie ja die Erfahrung vieler bezeugt.

Tritt die Behandlung dieser Geschichten erst kurz vor Weihnachten ein, nachdem also fast drei Vierteljahr

Märchenunterricht erteilt worden ist, so wird auch ein Hauptbedenken gegen dieselben hinfällig. Die Kinder sind unterdes durch den Märchenunterricht an das Auffassen kleiner Satzganze, kleiner Erzählstücke gewöhnt, und naturgemäß wird die Lust am Erzählen auch bei den neuen Stoffen weiterhin lebendig bleiben.« Es ergibt sich hieraus:

Das christliche Familienleben, in welchem unsere Kinder stehen, darf mit Berechtigung eine Behandlung der einfachsten Jesusgeschichten von der Adventszeit ab fordern. Die fortgeschrittene geistige Einsicht und sprachliche Fertigkeit lassen diese durchführbar und zweckmäßig erscheinen.

Es ist aber nichts Wesentliches dagegen einzuwenden, daß diese bibl. Geschichten neben den Märchen bis zum Ende des Schuljahrs herlaufen. Den Mittelpunkt des Unterrichts bilden die Märchen auch dann noch, um die Einheit des Gedankenkreises des Kindes zu wahren.

Die methodische Gestaltung des Märchenunterrichts ist in *Rein*, *Pickel* und *Scheller*, »Das 1. Schuljahr« 7. Aufl. ausführlich behandelt. Hier soll es genügen, hinzuweisen, daß die Kinder ungezwungen und unter Benutzung ihres eigenen Sprachschatzes zum Wiedererzählen angeregt werden müssen. Sprachliche Verstöße werden anfangs kaum, später nur im Notfalle und äußerst behutsam korrigiert. Läßt man dabei anfangs den Dialekt von den Kindern anwenden, so geht das Erzählen bald recht flott und in größeren Partien von statten, erhöht das Bewußtsein der Leistungsfähigkeit, erregt Freude am Unterrichte und macht die Kinder mitteilsam. Ihrem Drange nach Darstellung fremder Rollen trägt man Rechnung, wenn man das Märchen auch stellenweis mit verteilten Rollen wiedergeben läßt. Ein Mädchen, mit Handkorb, Weinflasche und einem Stück Kuchen stellt Rotkäppchen, ein anderes die Mutter, ein drittes den Wolf dar. Die kleine Schar wird mit Jubel bei der Sache sein. Endlich wird das

sittliche Verhalten der handelnden Personen der Beurteilung unterworfen. Das Verhalten des Freundes, des bösen Nachbars, des gefräßigen Wolfs, der guten Kinder wird in kurzen Sätzen charakterisiert und so dem Kinde allmählich und vorsichtig eine Skala sittlicher Werturteile übermittelt und geläufig gemacht.

Der Lehrplan fürs 1. Schuljahr muß aber auch den schon früh auftretenden ästhetischen Bedürfnissen Rechnung tragen, das geschieht durch Einfügung von Gesang, Spielen, Zeichnen und Modellieren.

Der Gesang ist von altersher in der Schule und meist auch in der Grundklasse gepflegt worden. Es kann sich hier nur um einfache Lieder handeln, einfach in der Tonfolge und im Rhythmus. Erste Forderung ist aber ein inhaltreicher, kindlicher (nicht kindischer) Text. Die Einübung erfolgt nach Gehörsingen. Choräle werden nicht geübt. Die Lieder werden verwendet, um eine tiefe Wirkung auf das Kindesgemüt zu erzielen. Da aber die Stimmung von den Jahreszeiten, Festzeiten und den Stoffen des Gesinnungsunterrichts abhängig ist, müssen die Gesänge hierzu in enge Beziehung gesetzt werden.

Kinder singen meist sehr gern und bei richtiger Behandlung ist die Zahl der »Unfähigen« bald eine geringe. Viele Kinder haben leider im Elternhause selten oder gar nicht singen hören und demzufolge keine Anregung gehabt selbst zu singen. Daher kommt es, daß die ersten Gesamtübungen der Grundklasse einen recht unästhetischen, unmusikalischen Eindruck machen. Der Lehrer suche sofort die des Singens noch Unfähigen heraus. Sie müssen einige Zeit die stummen Zuhörer bilden, damit ihr Ohr an die Töne und Rhythmen gewöhnt wird. Nach einigen Wochen singen wieder alle. Nun wird die Zahl der »Unfähigen« schon eine geringere sein. Und so fort. Auf die Weise wird der Gesang vor Verunstaltung bewahrt, die »Unmusikalischen« werden herangebildet und die gemütliche Einwirkung wird sicher gestellt.

Die Spiellieder müssen dann auch beim Spiel in An-

wendung kommen. Der Lehrer muß freie Hand haben, auch während der Unterrichtszeit das Spiellied und das Spiel zu pflegen. In neuster Zeit hat man dem Spiele erhöhte Bedeutung beigemessen; wenngleich diese Bestrebungen weniger der Grundklasse gelten, sind sie doch freudig zu begrüßen. Das Spiel gibt Gelegenheit zum Handeln, und weckt deshalb schon das Wohlgefallen des Kindes; es ist der Ausdruck eines heiteren Gemüts und wirkt erheiternd auf die Spielenden; es bringt Kameradschaft und Liebe in Übung; es schlägt die verbindenden Bogen zwischen Schule und Haus und sorgt dafür, daß den neuen Verhältnissen des Schullebens die eigenartigste bisherige Lebensäußerung des Kindes mit all ihrem Reiz und Sonnenschein erhalten bleibt. Die Zahl guter Spiele ist für diese Stufe gering. Die Auswahl und Anordnung wird sich auch dem Gesinnungsunterrichte unterordnen. Spiele müssen bis zur Geläufigkeit wiederholt werden, sollen sie innige Zuneigung und Lust beim Kinde erzeugen.

Die ersten Versuche künstlerischer Betätigung bildet das Zeichnen.

Die neuen preußischen Lehrpläne für den Zeichenunterricht haben erfreulicherweise diesem Lehrfach auch in der Elementarklasse Raum gegeben. Die Begründung liegt einmal in der Veranlagung des Kindes, zum andern in der praktischen Bedeutung des Zeichnens und der durch dasselbe bewirkten Ausbildung des Gesichtssinnes. In dieser Beziehung schrieb schon *Dörpfeld*: »Es genügt, an eine einzige psychologische Tatsache zu erinnern. Von sämtlichen Vorstellungen des Geistes gehören beim Vollsinnigen ca. $^9/_{10}$ dem Gesichtssinne an. Nun halte man die hervorragende Bedeutung dieses Sinnes fest und bedenke dann, daß das Zeichnen gerade das Fach ist, welches die Gesichtstätigkeit am strengsten kontrolliert und am schärfsten in Übung nimmt. Kann diese Übung zu früh beginnen? Wer auf der Stufe, wo dem Kinde der Griffel zum Schreiben in die Hand gegeben wird, das Zeichnen

verbieten will — der muß seine psychologische Lektion entweder schlecht gelernt oder wieder vergessen haben.«

Vollendete, einwandsfreie Zeichnungen sollen die Kinder dieser Stufe natürlich nicht liefern. Hier handelt es sich nur um ein naives Darstellen, um ein kindliches Malen. Die Gegenstände des Gesinnungsunterrichts und der Heimatkunde werden zeichnerisch wiedergegeben. Perspektivische Darstellung ist dem Kinde unmöglich; es trägt aber auch darnach kein Verlangen. Eine Umrißzeichnung genügt ihm vollständig. Seine Phantasie ergänzt das Fehlende. Je einfacher, desto natürlicher ist die Leistung. Wünschenswert ist die Benutzung von Packpapier und Kohle. Jedoch sind damit ziemliche Schwierigkeiten verbunden. Es genügt auch schon ein Arbeiten mit dem Griffel auf der Schiefertafel, wenn die Zeichenfläche der Tafel nicht mit eingeritzten Linien versehen ist. Dieser Umstand macht die Beschaffung von Doppeltafeln, sogenannten Klapptafeln, nötig. Die Mehrausgabe ist auch armen Eltern zuzumuten, zumal diese Tafeln gegenüber den einfachen auch noch andere große Vorzüge haben. Die Ärmsten könnten sich mit Tafeln behelfen, deren Rückseite nur zur Hälfte mit quadratischem Liniennetz versehen ist. Besser wäre freilich, die Schiefertafel überhaupt zu verbannen und Papier und Bleistift in Benutzung zu nehmen.

Die Dinge des Gesinnungsunterrichts und der Heimatkunde werden nun, soweit möglich, aus dem Kopf gezeichnet. Sodann zeigt der Lehrer den Gegenstand, malt ihn selbst groß an die Tafel und die Kinder verbessern ihre Zeichnung darnach und wiederholen dieselbe Übung.

Hierdurch wird bewirkt, daß das Kind die Gegenstände genau ansehen muß; denn sonst ist eine zeichnerische Wiedergabe unmöglich. Beim Zeichnen selbst tritt dann eine zweite scharfe Beobachtung hinzu. Der Lehrer kann die im Kinde ruhenden Vorstellungen auf ihre Korrekt-

heit prüfen und hat Gelegenheit, Fehlerhaftes zu berichtigen.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts werden auch ganze Scenen dargestellt, z. B. Rotkäppchen nimmt Abschied von der Mutter, Rotkäppchen tritt in den Wald ein, Rotkäppchen und der Wolf, Rotkäppchen vor dem Hause der Großmutter. Sind diese Scenen auch sehr primitiv dargestellt, so dürfen sie nicht unterschätzt werden. Ein Erwachsener frage nur den kleinen Künstler nach der Bedeutung der einzelnen Striche und er wird sich wundern über den Reichtum der von der kindlichen Phantasie mit der Zeichnung verbundenen Vorstellungen.

Hierdurch wird das Zeichnen zu einem hervorragenden Reproduktionsmittel, welches der sprachlichen Wiedergabe gegenüber sogar manche bedeutsame Vorzüge hat.

Und wie sind die Kinder mit Feuer und Freude beim Malen! Wie trefflich kann ihrer geistigen Ermüdung nach längerem Unterrichte vorgebeugt werden, wenn sie zum Zeichnen übergehen dürfen. Und diese Gesunderhaltung und Heiterkeit haben unsere Kleinen sehr nötig. Bisher hat man sich allerdings mehr um die Erreichung der Lehrplanziele als um ihr geistiges und gemütliches Wohlbefinden gesorgt, wenngleich zugegeben werden muß, daß manche Lehrer in rechter Wertschätzung des Zeichnens längst schon derartige Übungen auf der Schiefertafel ausführen ließen, meist jedoch ohne durch den Lehrplan hierzu Veranlassung zu haben. In Zukunft darf das Zeichnen nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben, sondern muß in den Lehrplan eingestellt werden. Um eine innige Verbindung mit dem Gesinnungsstoffe und der Heimatkunde zu sichern, müssen die hauptsächlichsten zur zeichnerischen Wiedergabe geeigneten Dinge darin namentlich aufgeführt werden.

Zu dem Zeichnen soll sich künftig zu gleichem Zwecke das Modellieren gesellen. Gegenüber dem Zeichnen bietet es dem Kinde die Möglichkeit plastischer Wieder-

gabe und fördert deshalb die körperliche Auffassung der Dinge wie kein anderes Fach. Zur Darstellung benutzt man am besten Plastilina. Ton ist billiger, muß aber sorgfältig feucht gehalten werden. Am besten legt man vorher Brettchen vor den Sitzplatz des Schülers, auch alte Schiefertafeln sind recht gut verwendbar. Beim Austeilen der Knetmasse helfen anfangs ältere Schüler. Den Vorzug genießen beim Modellieren Körper mit gebogener Oberfläche, da geradflächige Dinge viel schwerer nachzubilden sind. Auch hier muß ein inniger Anschluß an den Sachunterricht gesichert werden durch namentliche Angaben der Modellierübungen im Lehrplan. Besonderer Stunden bedarf es nicht; die Übungen treten auf, wie der Sachunterricht sie erfordert. Wie beim Zeichnen wird zuerst aus dem Gedächtnis modelliert, dann folgt das Vorzeichnen des Dinges durch den Lehrer, dann wird die notwendige Korrektur vorgenommen und schließlich die Übung wiederholt. Auch Zeichnen und Modellieren sollen Hand in Hand gehen. Meist wird das Modellieren vorangehen. Der vollendeten Darstellung folgt in der Regel die Beschreibung durch den Schüler an Hand seines Modells.

Durch die Fächer des Kunstunterrichts, Singen, Spielen, Malen, Modellieren setzt die Schule Lieblingsbeschäftigungen des vorschulpflichtigen Lebens fort, entspricht dem kindlichen Bedürfnis, übt Auge und Hand und Körper, klärt und bereichert den Vorstellungsschatz, gestaltet das Schulleben heiter, spielend und übt eine nachhaltige Wirkung aufs Kindesgemüt aus.

Gerade die in diesen Fächern erzielten Resultate werden die Aufmerksamkeit der Eltern erregen und ihr Interesse an der Schularbeit steigern.

Die Naturkunde schließt dann den zweiten Ring um den Gesinnungsunterricht. Sie dient ihm, denn sie erläutert alles Gegenständliche der Märchen, wie andrerseits das Märchen seine eigenartige zauberhafte Beleuchtung auf die Dinge des alltäglichen Lebens wirft. Es bedarf infolge

der vortrefflichen »Jenaer Auswahl« im »1. Schuljahr« S. 356 hier kaum der Beispiele. Besonders sei aber auf die ganz bestimmten Beziehungen hingewiesen, die darin den einzelnen Dingen gegeben sind und wodurch sie in engsten Zusammenhang mit den Märchen gebracht werden und der Forderung nach phantasiemäßiger Umgestaltung Rechnung getragen wird. Im Anschluß an das Märchen von den 7 Geißen wird nicht etwa in eine nüchterne Besprechung des Stalles und der Ziege eingetreten — das war die Art des bisherigen Anschauungsunterrichts — sondern es folgt eine Betrachtung der Stube, die den Zweck hat, das Kind zu schützen und eine Besprechung der Ziege als Spielgenosse des Kindes.

Hierdurch wird das Ding in eine enge Beziehung zum Kinde gesetzt, ganz nach Art der dem Kinde eigenen Personifikation. Das Ding bekommt Leben und Wert für das Kind; die Fäden des Interesses spinnen sich hinüber und herüber und erzeugen einen phantasiemäßigen Umgang.

Man wird hier in der Hauptsache mit dem Vorstellungserwerb des Kindes aus seiner vorschulpflichtigen Zeit auskommen. Leider fehlt es noch vielfach an der rechten Würdigung dieser selbständig erworbenen Vorstellungen. Und doch liegt in ihnen die feste, solide Bildungsgrundlage des Menschen. Es sollte im ersten Schuljahre fast nur dieses Material aus dem Schüler herausgeholt und nur wenig absolut Neues in ihn hineingeschoben werden. »Jedes Kind bringt doch einen Fonds von Beobachtungen mit, die von ihm selbst aus der sinnenfälligsten Wirklichkeit entnommen sind; es läßt sich ja keine Seele denken, die nicht mit einem Vorrat Außenwelt ausgestattet ist. ... Und wenn dieser selbsterworbene Vorstellungsbestand auch noch so klein ist, wir müssen ihn zum Schulstoff machen; denn er ist des Kindes wertvollster, geistiger Besitz.« [1])

---

[1]) *Gansberg*, Schaffensfreude, S. 34.

In der Regel ist dieser Besitz weit bedeutender, als dürre Schulweisheit zugestehen will. Ihn festzustellen, genügt die »Analyse des kindlichen Gedankenkreises« nicht. Sie ist ja ein aus den besten Motiven geborenes Experiment, das aber von dem tiefen Bronnen des selbsterworbenen Erkennens nur einige Becher abgestandenen Oberflächenwassers geschöpft hat. Was will es bedeuten, wenn — obendrein in ganz unzulänglicher Weise — dem Vorhandensein von 100 Vorstellungen nachgespürt wird, wo das Kind bereits über Tausende von Vorstellungen verfügt.[1]) Ungleich wichtiger erscheint die Beantwortung der Elternfragen, wie sie vom Pädagogischen Universitätsseminar in Jena angeregt worden sind.[2]) Sie verschaffen ein zuverlässiges Bild über des Kindes Entwicklung und »Umwelt«. Wie winzig ist doch das vom Lehrer übermittelte Wissen im Verhältnis zu des Kindes täglichem Erwerb in Straße, Feld und Haus!

Man muß 6jährige Buben beobachten, wie sie auf dem Spielplatze unter ihren Altersgenossen ihre Meinung verteidigen und die sprachliche Leistung von etwa 14-jährigen Kindern bei Beantwortung eines ihnen in der Schule gestellten Themas dagegen halten, und man wird Bescheidenheit lernen und dem selbsterworbenen Kenntnisschatze größere Bedeutung beimessen.

Der Elementarunterricht hat genug zu tun, diesen Schatz zu heben. Die Arbeit erfordert einen Psychologen und Künstler. Aber sie wird begleitet sein vom lebendigsten Interesse des Zöglings. Er wird sich seines Besitzes bewußt, ihn freut sein Können und seine Rede fließt ihm von den Lippen; einer zieht den andern mit sich. Der Lehrer wird bald Not haben, den Ansturm einzudämmen, während er jetzt mit vieler Mühe einige Wörter herauslockt. Die alte Methode hat das Kind stumm ge-

---

[1]) *Hartmann*, Analyse des kindlichen Gedankenkreises.

[2]) *Schubert*, Elternfragen. Bd. I des encyklopädischen Handbuchs von *Rein*.

macht. Die vorgeschlagene Art des Unterrichts wird das Sprachvermögen wieder entfesseln. Freilich ist die erste Sprache dialektisch gefärbt und wird es auch noch weit ins Schuljahr hinein bleiben; die hochdeutsche Schulsprache darf nur allmählich dem Kinde angewöhnt werden.

»Es ist genug, wenn der Reichtum an Anschauungen, den das Kind mit in die Schule bringt und der sich im Laufe der Schulzeit fort und fort ohne unser Zutun vermehrt, nur halbwegs gehoben, d. h. ausgesprochen, geklärt, gruppiert und aus der Mundart in die Schriftsprache übertragen wird; wenn die Kinder, und das schlage ich besonders hoch an, Mut bekommen haben, ihre Beobachtungen auszusprechen und zu der sie beglückenden und überaus bildenden, anspornenden Erkenntnis kommen, ihre Beobachtungen hätten einen Wert, ihr Lehrer lege Gewicht darauf.« [1])

Die Reform des Lehrplans wird für den sogenannten Anschauungsunterricht den Unterricht in der Naturkunde einzusetzen haben, einmal, weil jener Name unglücklich gewählt ist, da er eine allgemein erforderliche Unterrichtstätigkeit auf ein Fach im besonderen anwendet und dann, weil er dem ersten Sachunterrichte eine falsche Bahn gewiesen hat.

Die Stoffe des naturkundlichen Unterrichts sollen dem Gesinnungsstoffe — hier den Märchen — entnommen werden, um das Gegenständliche derselben zu besserer Klarheit zu bringen und alle Nacktheit und Nüchternheit von ihm fern zu halten. Es ist nicht nötig, alle diese Dinge ausführlich zu behandeln, wie andrerseits auch seitwärts liegende Stoffe Berücksichtigung finden können. Sicher aber muß die Naturkunde auf dieser Stufe einen durchaus heimatlichen Charakter tragen. Darum wird nicht ein Wald im allgemeinen, sondern der Wald hinterm Dorfe, unweit der Stadt besprochen. Die Vorstellung eines Waldes wird, wo überhaupt ein solcher in un-

---

[1]) *Heydner*, Beiträge S. 72.

mittelbarer Nähe des Schulorts vorhanden ist, dem Kinde bekannt sein. Trotzdem hat eine interessevolle Behandlung zur Voraussetzung, daß dieser Gegenstand — ebenso wie andere — nochmals vor der Behandlung in allen seinen wesentlichsten Teilen vor das sinnliche Auge des Kindes gestellt wird, damit er nachher bei der Besprechung auch wirklich und in annähernd derselben Weise vor dem geistigen Auge steht. Das ist nur möglich, wenn zahlreiche Ausflüge veranstaltet werden. »Natürlich in den Märchenwald,« sagt *Scharrelmann*[1]) mit berechtigtem Spott, »in den wunderschönen, geschichtenreichen Märchenwald und nicht etwa in den Wald der Naturgeschichte, wo die hohen Bäume stehen, die Buchen und Birken gutes Brennholz geben, wo die Buche Bucheln oder Bucheckern trägt, wo alle Rehe vier Beine haben, wo immer die Vögel lieblich von den Zweigen singen, daß es schallt, wo eben diese Vögel nie schweigen, wo es im Frühling immer schön, im Sommer immer so herrlich, im Herbste so prächtig, im Winter so schaurig und das ganze Jahr über so entsetzlich ledern ist!« Ein solcher Ausflug gilt meist nicht nur einem Dinge. Vielmehr wird alles, was Bemerkenswertes am Wege liegt, auch wenn es erst später Berücksichtigung im Unterrichte finden kann, beachtet. Hierbei müssen zwar die Kinder zum aufmerksamen Sehen angehalten, auch angeregt werden, zu fragen, wenn ihnen etwas Unverständliches ins Auge fällt. Ein methodischer Unterricht aber nach Art des Fragens und korrekten Antwortens ist dabei fern zu halten, um die Frische und Unmittelbarkeit des Eindrucks nicht zu behindern.

Bei der späteren Besprechung lasse man die Schüler all ihr Wissen über den Gegenstand zwanglos zum Ausdruck bringen. Sie erzählen, wie sie mit dem Vater am Sonntage durch eben den Wald gegangen sind und was ihnen dabei alles begegnet ist, oder, wie sie mit dem

---

[1]) *Scharrelmann*, Weg zur Kraft, S. 34.

Bruder und der Schwester zum Holzholen oder Beerenpflücken im Walde gewesen sind, und was sie dabei erlebt haben. Hierauf setzt die ordnende Tätigkeit des Lehrers ein, der den Wald als »eine grüne Stadt« oder als »die Wohnung des Wolfs« betrachten läßt, und unter anhaltendem Interesse der Kinder eine inhaltreiche Vorstellung zum geistigen Besitz macht. Eine wesentliche Festigung des Vorstellungsmaterials wird durch die Bezugnahme auf die Fächer der ästhetischen Reihe, auf Malen, Modellieren und Gesang, herbeigeführt. Einfache Liedchen dienen schon der kleinen Schar auf der Wanderung zum Stimmungsausdruck. Und eben diese Gesänge werden beitragen, der Behandlung im Schulzimmer eine gemütbeeinflussende Wirkung zu sichern.

Soweit es sich immer ermöglichen läßt, wird dann auch das Zeichnen und Modellieren zur Klärung und Befestigung der Vorstellungen benutzt. Die Brücke über den Waldbach, das Försterhäuschen, die Tanne, die Holzstöße am Waldwege, die Bank, der Wegweiser, der Tannenzapfen, die Eichel werden in Umrißzeichnungen dargestellt, manche dieser Dinge auch modelliert.

Bilder sind mit großer Vorsicht zu benutzen, wenigstens sollten sie bei Gegenständen der Heimat der Betrachtung der Dinge nachgestellt werden und überhaupt nur dann zur Anwendung kommen, wenn sie im wesentlichen mit den betrachteten Gegenständen übereinstimmen, was nur selten der Fall sein dürfte. Auch den sonstigen Anforderungen, die die Kindesnatur an ein Bild stellt, entsprechen nur wenige. Darum klagt *Gansberg:* »Wo ist die Freude am Umriß, wo ist die Schwelgerei in der Linienführung, die auch den Beschauer zum Zeichnen animieren könnte? Wo sind die großen mit leuchtenden, satten Farben überzogenen Flächen? Atmen die Bilder Freude an der Farbe, die Lust, mit dem Pinsel große Flächen zu überstreichen, das Vergnügen, immer wieder eine neue, sonderbare warme Farbe zu betrachten? Nichts von alledem! Sie laden nicht zum Zeichnen, sie laden

nicht zum Malen ein.«[1]) Und das müssen wir im Interesse einer innigen Verbindung zwischen Naturkunde und Zeichnen wünschen. Einige Anfänge sind z. B. in den Kinderfriesen von *Caspari* zu konstatieren.

Mit den naturkundlichen Stoffen sind poetische Stoffe zu verbinden. »Wie gemacht für die Kleinsten sind die volkstümlichen Kinderpoesien für Haus, Schule und Spielplatz; die Fingerspiele, Abzählreime, Rätsel, Neckverse, die Reime und Liedchen aus Natur und Menschenleben mit ihren lebenswahren, lebenswarmen Zügen, mit ihrem Scherz und mit ihrem Ernst« *(Rein)*.

Wir wenden die Blicke nach Erledigung der Sachgebiete nunmehr dem Formgebiete, dem Lesen und Schreiben zu.

Beide Fächer werden auch in Zukunft im engsten Zusammenhange verbleiben, derart, daß das Gelesene auch sofort geschrieben wird. Da das erste Halbjahr im malenden Zeichnen die Hand genügend vorgebildet hat und darum das Kind fähig ist, auch die schwierigen Buchstabenformen nachbilden zu können, so wird die Schreibschwierigkeit künftig kein Grund für Anordnung des Lesestoffs sein. Dieser wird lediglich mit Rücksicht auf wirkliches Lesen ausgewählt.

Die Reform des Leseunterrichts ist die dringendste und schwierigste zugleich. Dringend ist sie, weil, wie im 2. Teile nachgewiesen, dieser Unterricht der Kindesnatur und dem wirklichen Bedürfnisse am schroffsten gegenübersteht und schwierig, weil hierbei mit bisherigen Gepflogenheiten, wohl auch mit gesetzlichen Bestimmungen gebrochen werden muß.

Zuerst muß gefordert werden, daß eine gründliche sprachliche Bildung des Schülers dem Lesenlernen vorausgehe. Schon *Herbart* sagt[2]): »Die Elementarschule darf

[1]) *Gansberg*, Schaffensfreude, S. 37.

[2]) *Herbart*, Pädagog. Gutachten über Schulklassen. Ausgabe von *Friedrich Mann*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 2. Bd. S. 313.

das Lesen und Schreibenlernen gar nicht so schnell treiben ... Denn je weniger Mittel zur eigentlichen Geistesbildung sie hat, desto sparsamer muß sie damit umgehn, — das heißt, desto weniger darf sie die Wirksamkeit dieser Mittel stören durch die bloß mechanische Arbeit des Lesens und Schreibens. Ein Elementarschüler soll lange mündlich sprechen, und mündlichen Ausdruck verstehen lernen, ehe er lesen lernt. Er soll mit dem Zeichnen früher als mit dem Schreiben beschäftigt werden.«

Deshalb ist der Anfang des Lesens mindestens ins zweite Halbjahr zu verlegen. Ferner muß ein verständnismäßiges Lesen gefordert werden. Das ist aber nur an Satzganzen, die sich wieder zu Sprachganzen vereinigen, möglich. Ähnlich wie bei *Jacotot* wird also eine Erzählung zum Lesestoff erwählt.

Die Wahl kann bei der bisherigen Gestaltung unseres Lehrplans nur auf die Märchen und etwa noch auf Stoffe des naturkundlichen Unterrichts fallen. Und zwar werden dem Lesen die bereits behandelten Stoffe dienstbar gemacht, damit des Kindes Aufmerksamkeit sich jetzt lediglich auf die Form beschränken kann.

Das erste Lesen ist an einem Alphabet zu üben, welches die einfachsten Typen aufweist; es muß ferner eine wesentliche Übereinstimmung zwischen Schreib- und Druckschrift, zwischen Klein- und Großbuchstaben bestehen. Diesen Anforderungen genügt am besten die Grotesk- oder Steinschrift. Bei ihr ist die Übereinstimmung im kleinen und großen Druckalphabet geradezu überraschend. Man kann beide Alphabete in drei Gruppen bringen, von denen die erste solche Großbuchstaben enthält, die lediglich eine Vergrößerung der Kleinbuchstaben darstellen. Diese Gruppe ist die umfangreichste. Die zweite Gruppe läßt nur geringe Änderungen an den Großbuchstaben erkennen. Die dritte Gruppe enthält nur

vier Buchstaben. Hier ist die Abweichung der großen von den kleinen Buchstaben wesentlich.[1])

1. Nicht verändert, nur vergrößert:

o u c s v w x z p k i
O U C S V W X Z P K I

2. Wenig verändert:

b h e m n y l t f d
B H E M N Y L T F D

3. Wesentlich verändert:

a r g q
A R G Q

Es hat also das Kind bei gleichzeitiger Einführung des großen und kleinen Druckalphabets in der Hauptsache nur vier wesentlich neue Buchstaben, nämlich die der dritten Gruppe, hinzuzulernen. Diese Mehrleistung wird durch die gegenüber den deutschen Lettern ungemein einfachen Schriftzeichen der Groteskschrift ausgeglichen. Dagegen ist der Vorteil, den die sofortige Einführung beider Alphabete mit sich bringt, enorm. Die Übungen brauchen die Dingwörter nicht peinlich zu vermeiden oder gar in kleingeschriebener Form in Anwendung zu bringen. Der Lesestoff verliert die für den Anfang ängstliche und inhaltlose Beschränkung.

Als weiterer Vorteil ergibt sich die deutliche Übereinstimmung der Druckschrift mit der Schreibschrift. Von Kleinbuchstaben der Kursiv-Schreibschrift zeigen überhaupt nur a und f wesentliche Abweichungen. Erheblicher ist die Abweichung der Kursiv-Großbuchstaben

---

[1]) Vgl. *Lehmensick*, Das Prinzip des Selbstfindens usw., S. 184.

P, K, B, H, E, J, L, R, G. Das Kind wird aber schnell zu der Einsicht gebracht, daß der senkrechte Balken der Druckschrift zum Flammenstrich der Schreibschrift und der wagerechte Balken der Druckschrift zur wagerechten Wellenlinie oder zur wagerechten Halbellipse wird.

Unter diesen Umständen wird die gleichzeitige Bewältigung von vier Alphabeten dem Kinde nicht so viel Mühe bereiten, als gegenwärtig bei Anwendung der Kurrent- und deutschen Druckschrift, die beide nur sehr geringe Ähnlichkeiten erkennen lassen. So ergibt sich als zweite Forderung:

> Dem ersten Leseunterrichte liegt das kleine und große Alphabet der Kursiv- (als Schreibschrift) und der Groteskschrift (als Druckschrift) zu Grunde. Klein- und Großbuchstaben werden gleichzeitig eingeführt, gelesen und geschrieben.

Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht schwer, einen geeigneten Lesestoff aus den Märchen des Gesinnungsunterrichts zusammenzustellen. Beachtenswerte Winke hierzu hat *Fritz Lehmensick* in seinem Artikel über »Lesen, Lesenlernen und Lesenlehren« in *Reins* Encyklopädie Bd. IV, S. 553 ff. gegeben. Diesen Stoff zu vervollständigen liegt außerhalb des Rahmens dieser Arbeit. Nur soll hier betont werden, daß das vorgeschlagene Verfahren wohl an die Leselehrmethode *Jacotots* erinnert, sich aber wesentlich von ihr unterscheidet. *Jacotot* benutzte für den ersten Unterricht ein Satzganzes, zerlegte es in Worte, diese in Silben, diese in Laute. Die einzelnen Wörter wurden jedoch nicht durch Verbindung der Laute (oder Buchstaben) gewonnen, sondern lediglich nach ihrem Bilde dem Auge und Gedächtnis eingeprägt. Wir gehen anfangs denselben Weg. Nach der Analyse folgt jedoch die Synthese durch Verschmelzung der Laute zu Silben, der Silben zum Wort.

Es scheint uns auch keineswegs erforderlich und praktisch leicht durchführbar, sämtliche Wörter eines

Satzes zu lesen und zum Satze zusammenzufügen. Im Anfange begnügen wir uns, aus dem gegebenen Satze der Erzählung ein Wort herauszugreifen und lesen zu lassen. Im späteren Verlaufe wird sich eine immer größere Anzahl lesbarer Worte aneinander reihen, bis wir vom sogenannten »Stichwortlesen« zum geschlossenen Sätzelesen übergehen. Gewiß, das Lesen hat auch eine rein mechanische Seite. Und die Mühen der Erlangung dieser mechanischen Fertigkeit, die sich aus den zahlreichen täglichen Übungen im Verschmelzen der Laute ergeben, bleiben auch bei der besten Methode nicht erspart. Aber das Kind hat doch außer der Leichtigkeit des Lernens, welche die größere sprachliche Reife im zweiten Halbjahr mit sich bringt, einen stark interessierenden Stoff, an dem es übt. Und schon nach wenig Wochen können einfache Satzganze in Angriff genommen werden.

Die ersten vorzuführenden Laute sind die Vokale, die als Tierstimmen und Empfindungslaute interessant gemacht werden können, ein Verfahren, welches *Lehmensick*, *Hollkamm* (Neuauflage der Fibel von *Lüben* und *Nacke*) und *Henck* empfohlen und erprobt haben. Auch empfiehlt sich die Anwendung der Vokaltafel von *Lehmensick*, da sie zur Gehörvorstellung noch die Gesichtsvorstellung hinzufügt und dem Kinde durch Betasten der Mundöffnung das Entstehen der Tastvorstellung und eine gute Kontrolle ermöglicht.

Es sei hier noch auf einige Fibelarbeiten jüngster Zeit hingewiesen, die sich bemühen, unsere Forderungen schon in der Hauptsache in die Praxis überzuführen. Es sind die Arbeiten von *Göbelbecker*, *Gansberg* und *Henck*.

Göbelbecker, Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts. Wiesbaden, Nemnich.

Hier wird der heimatkundliche Sachunterricht unter Ablehnung der Märchen zum Stammunterrichte erhoben.



Aus ihm scheiden sich alle übrigen Lehrgegenstände aus. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht das Situations- oder Gruppenbild, von denen die Fibel 78 enthält. Die Bilder sollen nicht absolut Neues veranschaulichen, sondern das bereits Angeschaute wecken und in Beziehung setzen. »Hier ist das Gruppenbild zum ersten Male als Lehrmittel zur Verwirklichung der Konzentrationsidee in sein volles Recht eingesetzt.« Auch der Rechenstoff wird diesen Bildern entnommen. Einzelne Objekte werden in größeren Umrißzeichnungen geboten, die zum Nachzeichnen anregen sollen. Der gesamte Lesestoff ist aus dem Gruppenbilde entnommen. In Anwendung kommt die reine Schreiblesemethode bei geschickter Abstufung nach phonetischen Schwierigkeiten. Das räumliche Nebeneinander der Bilder soll bei der Behandlung in ein ursächlich bedingtes Nacheinander, in eine Handlung oder Geschichte verwandelt werden.

Göbelbeckers Fibel ist ein sehr verdienstvolles Werk. Sie bedeutet gegen das bisherige Verfahren einen ungeheuren Fortschritt. Die ausschließliche Herrschaft des Bildes aber müssen wir beanstanden. Die Bilder können die Wirklichkeit der Umwelt des Schülers nicht ersetzen, wenn nicht für jeden Ort eine Fibel mit Bildern aus der Umgebung geschaffen wird, was doch unmöglich ist. Statt das Nebeneinander des Bildes umzuwandeln in eine Handlung und Geschichte, bieten wir die Geschichte mit größerem Vorteil sogleich in Gestalt von Märchen und haben darin ein ungleich wertvolleres Material für den Stammunterricht als *Göbelbecker.* Sein Anschauungsunterricht ist zwar durchaus wertvoll gedacht; es besteht jedoch die Gefahr, daß in der Praxis die vielen Bilder den Blick auf das Wirkliche versperren und der frühere Anschauungs- und Bilderkultus wieder aufleben wird. Die übrigen Grundsätze der Fibel aber sind vorzügliche: Auswahl des Lesestoffs, Veranschaulichung der Zahlen, Beschränkung des Rechenstoffs, Eingliederung des Zeichnens und Singens entsprechen unsern Reformwünschen.

Gansberg, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Leipzig, Voigtländer, 1905.

Die ersten Laute werden aus Empfindungslauten gewonnen. Der spätere Lesestoff ist nach Art des Stichwortlesens aus kleinen Geschichten entnommen, die der Verfasser unter Berücksichtigung der kindlichen Verhältnisse zusammengestellt hat. Die Kleinschreibung der Hauptwörter gefällt uns nicht. Sonst aber ist der Lesestoff trefflich gewählt und gruppiert. Er entspricht allerdings meist dem Anschauungskreise der Bremer Kinder. Die Bilder sind naiv dargestellt und regen zum Nachzeichnen an. Hingegen darf nicht unerwähnt bleiben, daß die Märchen eine ungleich wertvollere Unterlage für den Leseunterricht darstellen. In der Begleitschrift: »Fibelleid und Fibelfreud« betont er das Auffassen von Wortbildern und nähert sich damit der *Jacotot*schen Methode sehr.

Henck-Traudt, Fröhliches Lernen. W.-Jena, Thür. Verlagsanstalt, 1904.

Ähnelt in vielen Stücken der Fibel von *Göbelbecker*, hat aber in der Ausführung manche Eigenart. Das Bild beherrscht auch hier den Leseunterricht. Aus ihm und der wirklichen Natur wird der Lesestoff entnommen. Dem malenden Zeichnen ist ein breiter Raum zugewiesen. Bedeutend näher noch steht unseren Lehrplanzielen folgendes methodisch-praktische Handbuch des ersten Verfassers:

Henck, Das erste Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. W.-Jena, Thür. Verlagsanstalt, 1905.

Im Vordergrunde stehen Anschauungsstoffe, die aus wirklichen Beobachtungen in der Natur gewonnen werden. Sie geben auch die sachliche Unterlage zu den dann zur Behandlung kommenden Märchen, aus welchen religiöse und sittliche Gedanken abgeleitet und in kindliche Verse gebracht werden. Später treten auch einige biblische Geschichten auf. Diesem Sachgebiete werden die Lese-



stoffe entnommen. Das Lesen setzt im zweiten Monate, das Schreiben später ein. Großer Nachdruck wird auf die Veranschaulichung der Lautbildung (auch der Konsonanten) gelegt. Die erste Druckschrift ist die Groteskschrift in Majuskeln. Das Rechnen dient der Erfassung der Zahlgrößen und wird nur als Addieren und Subtrahieren bis 10 ausschließlich an angewandten, den Sachgebieten entnommenen Aufgaben geübt. Besonders wertvoll ist die Abteilung »Handmachen«. Hier wird dem Bauen, Modellieren, Flechten, Legen und Malen ein weites Feld geöffnet. Gesänge und Spiele sind reichlich mit dem Unterrichtsgange verflochten.

Diese praktischen Lehrplanversuche haben schon mehrfach der Gestaltung des Rechenunterrichts unsere Aufmerksamkeit zugewandt. Hier ist eine kurze Betrachtung nunmehr genügend.

Das 1. Schuljahr soll nur die Zahlen bis zur 10 behandeln. Sie bilden die Grundlage des gesamten Rechnens und dürfen erst verlassen werden, wenn sie allseitig erfaßt sind. Aber auch innerhalb dieses Zahlenraums ist noch eine Einschränkung nötig. Multiplizieren und Dividieren müssen gestrichen werden, weil darin eine Vielheit zum Summanden und Subtrahenden gemacht und der Zahl eine dem Kind unverständliche neue Bedeutung beigelegt wird und weil die Aufgaben dieser Rechnungsarten auf eine zu geringe Anzahl beschränkt bleiben müssen.

Der Streit um die Entstehung des Zahlbegriffs berührt uns nicht. Für uns genügt die Tatsache, daß das Kind die Zahlbegriffe aus den Dingen seiner Umgebung abstrahiert, freilich sind dieselben beim Eintritt in die Schule noch keine klaren geworden und reichen kaum über die Zahl 3 hinaus. Weil aber das Rechnen von großer wirtschaftlicher, sittlicher und intellektueller Bedeutung ist, setzen wir schon früh mit seinem Betriebe ein.

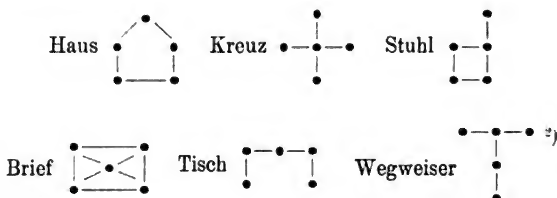
War aber das Rechnen bis jetzt eine äußere Formsache, so soll es nunmehr zu einer inneren Notwendig-

keit werden. Wie das Kind das Bedürfnis hat, Angeschautes, Begriffenes nach den äußeren Formen sprachlich und zeichnerisch zu reproduzieren, so soll nun das Verlangen in ihm erweckt werden, neben der Form auch die Zahl der Dinge aufzufassen. Dabei ist zweierlei zu beachten. Einmal muß die Zahl als Vielheit konkreter Dinge erkannt werden, wozu die Ordnungszahlen das sprachliche Ausdrucksmittel geben, und dann muß diese Vielheit im Bewußtsein zur Einheit zusammengefaßt werden, was durch Anwendung der Grundzahlen geschieht. Beide Zahlwörter müssen also ihre ganz bestimmte, scharf getrennte Verwendung finden.

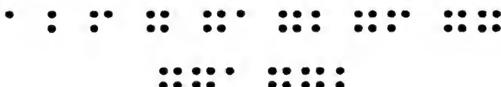
Die Kinder dürfen nicht mehr durch Aufgaben mit nackten Zahlen gequält werden, weil sie ihrem natürlichen Verlangen nicht entsprechen und ihnen nicht das geringste Interesse abgewinnen können. Wo sich der Anschluß leicht ermöglichen läßt, werden die Zahlverhältnisse der Märchen zum Ausgangspunkte genommen, so Hähnchen und Hühnchen bei der Zahl 2, Strohhalm, Kohle und Bohne bei 3, Bremer Stadtmusikanten bei 4 usw. Die meisten Stoffe zur Bildung angewandter Aufgaben liefert der übrige Sachunterricht. Aber auch hier muß eine bunte Mannigfaltigkeit und ein wirres Vielerlei vermieden werden. Die Aufgaben dürfen also für eine methodische Einheit möglichst nur einem Sachgebiete entnommen werden, wie es in *Rein*, 1. Schuljahr, veranschaulicht ist. — Die erste und hauptsächlichste Aufgabe für die Grundklasse besteht in der Übermittelung klarer Zahlvorstellungen. Diese können nur auf dem Wege der Anschauung gewonnen werden. Während aber bisher fast ausschließlich die Anschauung durch das Auge diesem Zwecke dienstbar gemacht wurde, ist in Zukunft auch der Gehörs- und namentlich der Tastsinn in Anspruch zu nehmen. »Ist doch der Tastsinn besonders der Ortssinn, der uns von dem Vorhandensein der Dinge am nachdrücklichsten und handgreiflichsten überzeugt und

uns dieselben körperlich nach ihren drei Dimensionen hin erkennen läßt.« [1]) Von einem Menschen, der etwas geistig erfaßt hat, sagen wir darum auch: »Er hat's begriffen!« Auch das »Begreifen« der einzelnen Operationen wird durch den Tastsinn ungemein gefördert, weil dann der Schüler selbsttätig arbeitet. Darum soll der erste Rechenunterricht an wirklichen Dingen, die der Schüler zur Hand hat und mit denen er hantieren kann, gelehrt werden. Das einfachste und natürlichste Lehrmittel dieser Art sind die Finger; außerdem kommen kleine Stäbchen und Würfel in Betracht.

Dem Operieren mit wirklichen Dingen folgt das Darstellen durch Symbole, von denen der Punkt das vollkommenste ist. Damit schreitet der Unterricht zum Zahlbilde fort. Das Zahlbild findet mannigfache Umgestaltung durch verschiedene figürliche Anordnung. So werden bei der Zahl 5 folgende Figuren gebildet und vom Schüler nachgebildet:



Schließlich verdichten sich diese Bilder zu den in zwei Reihen unter Innehaltung der quadratischen Vierergruppe gebildeten Zahlbildern:



---

1) *Schneider*, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht, S. 17

2) *Göbelbecker* S. 81.

Zahlreiche Versuche von *Grafs*, *Unterlauf*, *Lay*, *Göbelbecker* und *Schneider* haben ergeben, daß eine simultane Auffassung der Einheiten nur bis zur 4 möglich ist und zwar auch nur dann, wenn diese quadratisch angeordnet sind. Außerdem wird das Operieren unter dieser Anordnung wesentlich erleichtert.

Wesentlich später, als jetzt gewöhnlich geschieht, wird vom Zahlbilde zur Ziffer fortgeschritten.

Ob nach Vermittelung und Befestigung der Zahlvorstellung das Zuzählen und Abziehen nach Zahlindividuen (*Grubes* Methode) oder nach Reihen zu üben ist, bleibt hier unerörtert, da jeder Weg manches für sich hat und zum Ziele führt. Viel wesentlicher ist das strenge Festhalten an dem Grundsatze: Nur an wirklichen Dingen kann gelernt, Interesse erzeugt und erfolgreich geübt werden. In der Veranschaulichung der Operationen halten wir uns wieder an dieselbe Anordnung, wie bei dem Fixieren der Zahlbilder. Die Aufgaben werden also zweireihig in quadratischen Vierergruppen dargestellt.

Die Schlußbetrachtung gilt nun noch der ungemein wichtigen Frage des Stundenausmaßes und des Einschulungsalters der Kinder. Hier sind jedoch nur kurze Andeutungen möglich. Die tägliche Stundenzahl wird wohl mit 2 bis 3 Stunden richtig bemessen sein. Es ergeben sich dann 12 bis 18 Stunden für die Woche. Bei reichlicher Bemessung der Pausen, weitgehendster Betonung des Spiels und fleißiger Ausführung von Beobachtungsgängen in die nächste Umgebung werden auch 18 Wochenstunden das Kind gesundheitlich nicht schädigen. In den ersten Schulwochen freilich sollte der Unterricht auf täglich 2 Stunden beschränkt werden. Für Malen, Modellieren, Spiel und Gesang werden besondere Stunden nicht angesetzt. Diese Fächer sind in den Stunden für den Sachunterricht mitzuerledigen. Dann ergeben sich etwa für

4*

	Sommer	Winter
Gesinnungsunterricht . .	(6) — 7 Std.	4 Std.
Naturkunde	(6) — 7 „	4 „
Lesen und Schreiben . .	— „	6 „
Rechnen	4 „	4 „
	(16) — 18 Std.	18 Std.

In Bezug auf den Beginn der Schulpflicht schließen wir uns der Meinung *Jankes* (*Reins* Encyklopädie, Artikel: Schulzwang) an. Er kommt nach recht eingehender Untersuchung zu dem Ergebnis, daß vom hygienischen, pädagogischen und volkswirtschaftlichen Standpunkte nichts Begründetes gegen den Beginn der Schulpflicht mit vollendetem 6. Jahre einzuwenden ist. Voraussetzung ist dabei jedoch, daß alle physisch und psychisch anormalen Kinder von diesem Aufnahmetermine ausgeschlossen bleiben. Auch müßte bei der Veränderung des jetzigen Aufnahmezeitpunktes Sorge getragen werden, die achtjährige Schulpflicht weiterhin zu erhalten.

So gipfelt die Reform des Lehrplans der Elementarklasse in dem Bestreben, der Schule körperlich und geistig gesunde Schüler zuzuführen und zu erhalten, diesen eine Bildung zu geben, die ihren geistigen Dispositionen entspricht und das Schwergewicht nicht auf die Übermittelung formeller Fertigkeiten, sondern auf die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte auf Grund eines einheitlichen Sachunterrichts legt.

Leitsätze.

I.

1. Die Phantasietätigkeit des 6jährigen Kindes ist ungemein lebhaft; es beseelt lebende und leblose Dinge mit menschlichem Gefühl, geht zeitweise in diesen Dingen auf und spielt gern unter phantasiemäßigem Handeln.

2. Das Kind hat ein großes Gefallen am Handeln und einen mächtigen Drang zur Selbstbetätigung; es besieht

und betastet die Dinge gern und bildet sie zeichnerisch und plastisch nach.

3. Das Kind hat große Lust an Erzählungen, welche seiner Phantasie Nahrung geben und Spielraum lassen.

4. Das Kind kommt mit einem großen Schatze heimatlicher Vorstellungen und einem nicht unbeträchtlichen Sprachschatze zur Schule; letzterer umfaßt in der Hauptsache dialektisch gefärbte, konkrete Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswörter. Formwörter sind verhältnismäßig spärlich vertreten.

5. Die einfachsten sittlichen Verhältnisse, wie sie das Familienleben und der sonstige tägliche Umgang des Kindes darstellen, sind ihm bekannt; religiöse Begriffe liegen ihm noch fern.

6. Das Kind hat beim Eintritt in die Schule bereits die Erfahrungen eines reichen Gefühlslebens; sein Gemütszustand ist im allgemeinen ein heiterer.

7. Das Kind hat zarte, noch unentwickelte Nerven und Muskelgewebe; es ermüdet deshalb bei körperlicher und geistiger Anstrengung schnell.

II.

Die bisherigen Lehrpläne fürs 1. Schuljahr haben diesen Tatsachen meist nicht oder nicht genügend Rechnung getragen.

1. Sie bilden mangels eines den Forderungen der Kinderpsychologie entsprechenden Zentralstoffes ein Lehrplankonglomerat.

2. Sie haben das Schwergewicht auf das Erlernen äußerer Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) gelegt und dem Phantasieleben nicht Rechnung getragen.

3. Sie haben Zeichnen, Modellieren und das Spiel nicht betrieben oder nicht stark genug betont, damit dem Schüler nicht genügend Gelegenheit zur Selbstbetätigung gegeben und seine ästhetische Bildung vernachlässigt.

4. Sie haben an Stelle der in heimatlichen Verhältnissen wurzelnden Erzählungen (Märchen) dem Kinde bibl. Geschichten mit durchaus fremdartigen Verhältnissen geboten.

5. Sie haben den vor der Schulzeit erworbenen Vorstellungs- und Sprachschatz nicht genügend gewürdigt und nicht zur Grundlage des Sachunterrichts gemacht.

6. Sie brachten zu früh religiöse Begriffe an das Kind heran.

7. Sie waren deshalb nicht geeignet, Heiterkeit und Freude beim Kinde zu erregen, bereiteten ihm vielmehr große Qual.

8. Sie ermüdeten die zarten, unentwickelten Nerven und Muskelgewebe durch stundenlanges interesseloses Üben formeller Fertigkeiten.

III.

1. In den Mittelpunkt des Lehrplans ist ein gehaltreicher, vielseitiges Interesse erregender, Denken, Fühlen und Wollen beeinflussender Gesinnungsstoff zu stellen, zu dem die übrigen Fächer in inniger Beziehung stehen.

A. Den geeignetsten Gesinnungsstoff bildet eine Auswahl Grimmscher Märchen, weil sie
   a) ein heimatliches Gepräge haben,
   b) sich der kindlichen Ausdrucksweise bedienen,
   c) den sittlichen Verhältnissen des Kindes entsprechen und
   d) seiner Phantasie Nahrung und Spielraum geben.

B. Um den berechtigten Forderungen der christlichen Familie zu entsprechen, treten einige Wochen vor Weihnachten zu diesen Stoffen die Jugendgeschichten Jesu hinzu.

2. Der Schwerpunkt des Lehrplans wird damit von dem Erlernen äußerer Fertigkeiten auf die harmonische Ausbildung der Geisteskräfte und des sittlichen Wollens auf Grund eines einheitlichen Sachunterrichts verlegt.

3. Dem Bedürfnis der Kinder nach gemeinsamem Aus-

druck des Gefühls ist durch Gesang, nach zeichnerischer oder plastischer Reproduktion durch malendes Zeichnen und Modellieren, ihrem Bestreben zu Handeln durch Spiele Rechnung zu tragen und damit zugleich die ästhetische Bildung zu fördern.

4. Aus dem Gesinnungsstoffe werden die zur Emporbildung der Sprachkraft und der Erweiterung des Vorstellungskreises dienenden Gegenstände entnommen; sie bilden den ersten Unterricht in der Naturkunde mit durchaus heimatlichem Gepräge. Hierbei ist der vorschulische Anschauungs- und Spracherwerb voll zu würdigen.

5. Der Lese- und Schreibunterricht ist wenigstens ins 2. Halbjahr des ersten Schuljahrs zu verlegen und an Stoffen des Gesinnungsunterrichts unter gleichzeitiger Benutzung der Grotesk- (Druckschrift) und Kursivschrift (Schreibschrift) derart zu betreiben, daß das Gelesene einem vorher erfaßten Gedankenganzen entnommen ist und im weiteren Verlaufe ein solches selbst darstellt.

6. Das Rechnen hat sich auf die Erzeugung klarer Zahlvorstellungen und auf das Zusammenzählen und Abziehen im Zahlenraume von 1—10 zu beschränken.

7. Der Überanstrengung wird durch eine niedrig bemessene Stundenzahl, durch ausreichende Pausen, durch Spiele und Beobachtungen im Freien und durch einen Wechsel von ausschließlicher Gedankenarbeit mit manueller Betätigung vorgebeugt.

8. Unter diesen Voraussetzungen wird der Unterricht den Charakter des zwangsmäßigen Einlernens verlieren und sich der Gemütslage des Kindes gemäß spielend und heiter gestalten.

Literatur.

Zu 1.

Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig, Grieben, 1900.

Sigismund, Ausgewählte Schriften. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1900. Daraus: 1. Kind und Welt. 2. Die Familie als Schule der Natur.

Lange, Apperzeption. Leipzig, Voigtländer, 1903.

Goltz, Bogumil, Buch der Kindheit. 3. Aufl. Berlin, Dunker, 1869.

Perez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Übersetzt von *Ufer*. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902.

Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahrs. Praxis der Erziehungsschule, 2. Bd. Altenburg 1888.

Oppenheim, Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt. Übersetzt von *Gaßner*. Leipzig, Wunderlich, 1905.

Schneider, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterrichte. Sammlung von Abhandlungen der pädagog. Psychologie und Physiologie. Berlin, Reuther & Reichard, 1900.

Ganzmann, Über Sprach- und Sachvorstellungen. Ebenda 1902.

Ament, Begriff und Begriffe der Kindersprache. Ebenda 1902.

Ziehen, Die Ideenassoziation des Kindes. 3 Abhandlungen. Ebenda 1900.

Pigott, Die Grundzüge der sittlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes. Beiträge zur Kinderforschung, Heft VII. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als naturgemäße Grundlage des 1. Schulunterrichts. 2. Aufl. Annaberg, Graser, 1890.

Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig, Richter, 1894.

Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Übersetzt von *Stimpfl*. Leipzig, Wunderlich, 1897.

Zu II und III.

Herbart, Pädagogisches Gutachten über Schulklassen. 2. Bd. S. 313. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Ziller, 1. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894.

Daraus die Artikel:

Hartmann, Alterstypen, psychologische, I, 43.

—, Der Vorstellungskreis des Kindes beim Eintritt in die Schule, VII, 467.

Landmann, Märchenunterricht, IV, 676.

Janke, Schulzwang, VI, 930.

Lehmensick, Lesen, Lesenlernen, Lesenlehren, IV, 533.

Rein, 1. Schuljahr, I, 927.

Schubert, Elternfragen, I, 815.

Landmann, Beiträge zum Märchenunterrichte. Aus dem pädagog. Universitätsseminar, Heft IV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Just, Märchenunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Deichert, 1906.

Muthesius, Altes und Neues aus Herders Kinderstube. Pädagog Magazin, Heft 247. Ebenda 1905.

Gansberg, Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts. Leipzig, Hofmann, 1902.

Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1886·

Scharrelmann, Weg zur Kraft. Herzhafter Unterricht. Teil II. Hamburg, Janßen, 1905.

Rein, *Pickel*, *Scheller*, Das erste Schuljahr. Leipzig, Bredt, 1903.

—, —, —, Lesebuch, I. Teil. Ebenda 1904.

Rein, Die Pädagogik in systematischer Darstellung. Teil II. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Göbelbecker, Unterrichtspraxis im Sinne naturgemäßer Reformbestrebungen für das Gesamtgebiet des 1. Schuljahrs. I. Teil. Wiesbaden, Nemnich, 1904.

—, Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee. Ebenda.

Seyfert, Zum Lehrplan. Leipzig, Hahn, 1904.

Jelitto, Das 1. Schuljahr in utraquistischen Schulen. Königshütte, Jelitto, 1905.

Gansberg, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Leipzig, Voigtländer, 1905.

—, Fibelleid und Fibelfreud. Begleitschrift zur Fibel. Ebenda.

Reukauf, Evangelischer Religionsunterricht. 1. Bd.: Grundlegung für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe. Leipzig, Wunderlich, 1900.

Sieverts, Die begriffliche Methode im Leseunterricht. Leipzig, Scheffer, 1903.

Brixle, Zur Volksschulpraxis der ersten 3 Schuljahre. München, Oldenbourg, 1904.

Heinemann, Der einheitliche Sprachunterricht in den ersten Schuljahren. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Wigge, Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit. Berlin, Gerdes & Hödel.

Lehmensick, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. 3. Heft der »Pädagog. Studien«. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1900.

Schreiber, Gebet dem Kinde was des Kindes ist. Nürnberg, Korn, 1903.

Fuß, Der Unterricht im 1. Schuljahr. 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906. (Sehr beachtenswert!)

Engel, Das erste Schuljahr. Berlin, Oehmigke, 1899.

Kirsch, Das erste Schuljahr. Gotha, Thienemann, 1899.

Henck-Traudt, Schafft frohe Jugend. Zur Reform des Elementar-Unterrichts. W.-Jena, Thüring. Verlagsanstalt, 1904.

— —, Fröhliches Lernen. Die ersten Wege durch die deutsche Kunst in Verbindung mit der heimatlichen Natur die Jugend harmonisch zu bilden. Ebenda 1905.

Henck, Das erste Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. Ebenda 1905.

Ritthaler, Zur Theorie des grundlegenden Rechenunterrichts. München, C. Gerber, 1904.

Presuhn, Das erste Lesen und Schreiben. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, V. Bd., S. 73—83. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.



Lehrplan

für das

erste Schuljahr.

Woche	Gesinnungsstoff	Ethisches	Gebete, Liederverse, Sprüche
1—4	Die Sterntaler.	Das Mädchen ist fromm, mitleidig, barmherzig. *Vertrau auf den lieben Gott.* *Brich dem Hungrigen dein Brot und so du einen nackend siehst, so kleide ihn.*	Wie fröhlich bin ich a[illegible] gewacht. Müde bin ich, geh' zu[illegible] Ruh. Lieber Gott, mach mi[illegible] fromm.
5—8	Der Wolf und die sieben Geißlein.	Die Mutter hat ihre Kinder lieb, sorgt für sie und warnt sie vor Gefahr. Die Kinder sind erst vorsichtig und folgsam, hernach ungehorsam. Der Wolf lügt, tut Böses, wird bestraft. *Eltern sorgen für die Kinder.* *Gute Kinder folgen den Eltern.* *Ungehorsam wird bestraft.* *Der Bösewicht wird bestraft.*	Du sollst deinen Vater u[illegible] deine Mutter (lieben u[illegible] ehren.
9—12	Rotkäppchen.	Rotkäppchen liebt Mutter u. Großmutter, ist ungehorsam, wird verführt. *Ungehorsam wird bestraft.* *Laß dich nicht verführen.*	Wo ich bin und was ich tu —
13—16	Kornähre.	Die Menschen tun Sünde, werden darum bestraft. Gott ist gut, mitleidig, erhört die Bitte der Menschen. *Was Gott beschert, das halte wert.* *Unser täglich Brot gib uns heute.* *Herr, habe Dank für Speis' und Trank.*	Danket dem Herrn, d[illegible] er ist — Unser täglich Brot — Herr, habe Dank für —
17—20	Fundevogel.	Der Förster ist mitleidig, hilft aus der Not. Lenchen hat Fundevogel lieb, verläßt ihn nicht in der Not. Sanne ist neidich, haßt Fundevogel. *Wer in Not ist, dem hilf.* *Geschwister sollen sich vertragen.* *Gute Kameraden dürfen sich im Unglück nicht verlassen.* *Das Böse wird bestraft.*	Siehe, wie fein und li[illegible] lich ist es —

Sachliches (Naturkunde)	Ästhetisches Singen	Zeichnen	Modellieren	Rechnen
Die Stube als Schutz. Der Mond ein Schäfer, die Sterne die Schäfchen.	Weißt du, wieviel Sternlein stehen? Aus dem Himmel ferne.	Sonne. Halbmond. Bett. Taler. Stern.	Brot. Taler. Mond.	Auffassen der Zahlgrößen 1—5. Zählen, Größenvergleichungen usw.
Die Stube der Ziegen. ie Ziege, unser Spielgenosse.	Alles neu —	Fensterscheibe. Tür. Wand. Fenster. Stuhl. Tisch. Uhrkasten. Uhrgewicht.	Uhrgewicht. Horn der Ziege. Waschschüssel. Teller. Milchnapf.	Desgl.
ras und Wiese. Der Garten, ie Wohnung der men und Kräuter, der Bäume und Sträucher.	Ein Männlein steht im Walde.	Korb. Weinflasche. Napfkuchen. Häuschen. Bäume.	Weinflasche. Kuchen. Korb. Teller. Hut des Jägers. Kugel.	Addieren und Subtrahieren von 1—5.
rnfeld und Kornhalm. Getreideernte.	O Gott, von dem wir alles haben —	Sichel. Heugabel. Sense.	Sichel. Walze.	Desgl.
s Vogelnest, das Kinderbett des Vogels. r Baum, das Haus des Vogels. r Wald, eine grüne Stadt.	Gestern Abend ging ich aus.	Fichte. Nest. Ei. Rosenstrauch. Kapelle. Kessel.	Ei. Nest. Kessel.	Auffassen der Zahlgrößen 1—10. Zählen, Größenvergleichungen usw.

Woche	Gesinnungsstoff	Ethisches	Gebete, Liederverse, Sprüche
21—24	Frau Holle.	**Goldmarie ist fleißig, mitleidig, ordnungsliebend, hat die Mutter lieb. Pechmarie ist neidisch, eitel, faul.** *Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen.* *Bete und arbeite.*	**Wer nicht arbeiten w[illegible] der soll auch nicht** essen.
15—28	a) Die Bremer Stadtmusikanten. b) Jesu Geburt.	a) Die Räuber fürchten sich, glauben an Gespenster, haben ein böses Gewissen. *Böses Gewissen, böser Gast, läßt dir weder Ruh noch Rast.* *Ein gutes Gewissen ist —* *Nur böse Menschen glauben an Gespenster.* b) *Gott hat die Menschen lieb.*	Mein Gott, vorüber ist die Nacht. Also hat Gott die Welt geliebt —
29—32	a) Hähnchen und Hühnchen. b) Die Weisen aus dem Morgenlande.	Beide sind stolz, lassen sich bedienen, streiten sich, zwingen die Ente, Lumpengesindel, versprechen und halten nicht, ärgern und necken den Wirt zum Dank. *Großtun macht's nicht allein, sonst könnten die Bettelleut Könige sein.* *Versprechen und Halten —* *Übermut tut selten gut.*	Ich bin klein, mein Herz —
33—36	a) Wolf und Fuchs. b) Der 12jähr. Jesus im Tempel. Jesus segnet die Kinder.	a) Beide sind Diebe. Der Wolf ist ein böser Herr, ein Nimmersatt. Der Fuchs ist ein listiger Diener, ist vorsichtig, lügt. *Du sollst nicht stehlen.* *Halte Maß.* *Wie der Herr, so der Knecht; treuer Herr, treuer Knecht.* *Allzuviel ist ungesund —* *Du sollst nicht lügen.* b) *Jesus hat die Kinder lieb.*	Du sollst nicht stehlen. Lasset die Kindlein —
37—40	a) Der Reiche und der Arme. b) Hochzeit zu Kana. Jüngling zu Nain.	a) Der Reiche ist hartherzig, neidisch und habsüchtig, töricht, flucht. Der Arme ist wohltätig, barmherzig und zufrieden. *Brich dem Hungrigen dein Brot.* *Hast du viel, so gib reichlich.* *Selig sind die Barmherzigen.* b) *Jesus hilft in der Not, ist mächtiger als der Tod.*	Brich dem Hungrigen — Selig sind die Barmherzigen. Jesu, geh' voran, auf —

achliches (Naturkunde)	Ästhetisches Singen	Zeichnen	Modellieren	Rechnen
r Apfelbaum, ein Wirt. iese, Feld und rten im Herbst.	Ein junges Lämmchen —	Apfel. Kirsche. Tor. Fenster. Backofen. Baum.	Apfel. Kirsche. Brot. Backofen. Tor.	Auffassen der Zahlgrößen 1—10. Zählen, Größenvergleichungen usw.
er Hund, ein Wächter. Maus, ein Dieb. ie Katze, ein Hauspolizist. er Hahn, ein Wecker. ie Waffen der Tiere.	Wer sitzt auf uns'rer Mauer — Der Kuckuck und der Esel. Ihr Kinderlein kommet —	Säbel, Flinte. Hundehütte. Fenster. Haus. Katze, Esel. Hahn, Hund. Krippe.	Hundenapf. Hundefutter (Wurst; Knochen).	Addieren und Subtrahieren von 1—10.
gen und Schlitten. r unsern Wagen ieht (Pferd, Kuh). Die Ente.	Ich hatt' einen Kameraden. Alle Jahre wieder.	Rad. Wagenleiter. Peitsche. Nuß. Ei. Stuhl. Ente.	Rad. Nuß. Ei.	Desgl.
Schäflein. Fuchs. Bauernhof.	Fuchs, du hast die Gans gestohlen.	Gattertür. Mauer. Schlüssel.	Pfannkuchen.	Zehnerergänzungen.
as Pferd, unser Diener. Spielsachen, die wir wünschen.	Hopp, hopp, hopp, Pferdchen.	Uhr mit Zifferblatt. Großes Haus. Häuschen. Pferd. Stadttor.	Sattel.	Zehnerergänzungen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Das Atmen

beim

Sprechen, Lesen und Singen.

Ein Beitrag

zu dessen Beachtung, Regelung und Übung.

Von

Gustav Krusche,

Oberlehrer a. D.

Pädagogisches Magazin. Heft 282.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906

Vorwort.

Die vorliegende Schrift ist eine erweiterte Bearbeitung der Abhandlung über »das Atmen bei dem Sprechen und Lesen« in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, herausgegeben von *Friedrich Mann*, 1877.« Sie verdankt ihr Erscheinen der freundlichen Aufforderung des Herrn Herausgebers zu Anfang dieses Jahres, der ich um so lieber Folge leistete, als ich damit einer früheren Anregung nachkomme, die mir in den »Ärztlichen Sprechstunden von Dr. *Paul Niemeyer* (VI. Bd.) gegeben wurde, die Arbeit »in Buchform der Allgemeinheit zugänglich zu machen«.

Die gesammelten Erträgnisse der Erfahrung und weiteren Studien habe ich teils in der Bearbeitung verwertet, teils in Anmerkungen und Anführungen beigefügt und durch Literaturangaben belegt.

Da der Grundgedanke und die erste Ausführung im Schuldienste entstanden sind, so habe ich auch dieser Bearbeitung die Eigenart einer Schulschrift im ganzen belassen, aber sie nicht darauf beschränkt.

Sie wird nun einem weiteren Kreise als ein bescheidener Beitrag zu dem dargeboten, was der Titel sagt — und nicht mehr.

Möge das Schriftchen freundliche Aufnahme finden und dazu beitragen, daß der Wunsch am Schlusse desselben erfüllt werde zum besten von jung und alt in Schule und Haus!

Leipzig am Silvester 1905.

G. Krusche.

Überall finden wir, daß die richtigste Kenntnis von dem, was ist, dem Menschen auch praktisch am besten dient, ihn am besten führt. *G. Th. Fechner.*

Es ist eine auffallende Tatsache, daß die Beachtung und Regelung des Atmens beim Singen nicht auch in gleicher Weise dem Sprechen und lauten Lesen zugewendet wird, obgleich das Atmen für beide Tätigkeiten von gleicher Wichtigkeit und Bedeutung ist. In keiner Anweisung für den elementaren Gesangunterricht — soweit sie mir von *Pfeifer* und *Nägeli*[1]) an bis in die Gegenwart bekannt sind — fehlt eine Erörterung über das Atmen. Aus solchen Anleitungen entnehme ich deshalb als Ausgangspunkt meiner Erörterungen einige sehr triftige Auseinandersetzungen und beachtenswerte Bemerkungen, um zugleich zu erweisen, wie eingehend und sorgsam unser Gegenstand selbst in kleinen Werken beachtet und geregelt ist.

Musikdirektor *E. Richter* setzt in seiner Anweisung zum Gesangunterrichte (1858) auseinander: »Die Stimm-

---

[1]) Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen 1810: »Die Kunst, den Atem zu regieren, ist ein wichtiger Teil der Singekunst . . . Bei jeder Pause heißt es immer: Atem holen! — *Casparo Pacchiarotti*, der große ital. Sänger (1744—1821) forderte: »Atmet gut, setzet die Stimme richtig ein und sprecht gut aus.« — *Rocke* (Der Selbstunterricht im Gesange 1866, S. 4) sagt: Vom richtigen guten Atem hängt nicht allein dein voller gesunder, schöner Ton ab, sondern auch deine körperliche Gesundheit.

werkzeuge sind im ganzen dieselben, welche beim Sprechen (!) gebraucht werden, nämlich die Lungen zum Einatmen und Ausatmen der Luft, mit den sie umgebenden und den Unterleib regierenden Muskeln; die Luftröhre, der Kanal zur Leitung der ein- und auszuatmenden Luft; der Kehlkopf mit der Stimmritze und den Stimmbändern oder Vokalsaiten zur Erzeugung des Tones; der Mund mit seinen Teilen: der Zunge, Gaumendecke, den Wangen, Zähnen und Lippen, zur weiteren Ausbildung des Tones (und des Lautes beim Sprechen), und die Nase. In Tätigkeit gesetzt werden die Stimmwerkzeuge durch den Atem; denn durch die Schwingungen, welche derselbe beim Ausströmen in der Nähe der Stimmritze erzeugt, entsteht der Ton.[1] Ist der Atemstrahl ein gelinder, so gibt die Stimme einen schwachen, leisen oder auch wohl gar keinen Ton an; ist derselbe bedeutender, voller, stark, rasch strömend, so wird der starke Ton erzeugt.« Selbst in der Einleitung zum 2. Hefte der 15. Auflage seiner »Unterrichtlich geordneten Sammlung von Liedern und Chorälen« erinnert er nachdrücklich an die »Regeln über das Atemholen beim Singen« und bemerkt: »Hüte dich und deine Schüler beim Singen vor'm rohen Schreien und dulde auch kein sinnentstellendes Atmen.«

In jener allgemeinen Erörterung sind alle Punkte angedeutet, welche auch für das Sprechen und laute Lesen in Frage kommen. Wir fügen derselben noch bei, was *B. Widmann* (Vorbereitungs-Kursus für den Gesangunterricht) über das Atmen sagt: »Die Schwierigkeit

[1]) Der im Kehlkopfe erzeugte Ton wird durch das Ansatzrohr — Schlund, Mund, Nasenhöhlen und die Nebenhöhlen der letzteren — in Bezug auf seine Klangfarbe, nicht aber hinsichtlich seiner Höhe vielfach modifiziert, und die Aufgabe des Gesangunterrichtes liegt — neben den Übungen im regelrechten Atemholen — wesentlich darin, diejenigen Stellen dieser Höhlen einzuüben, bei welchen die Stimme am schönsten klingt. (*Tigerstedt*, Physiologie des Menschen 1902. Bd. 2. S. 162.)

einen Ton ganz langsam und unmerklich erlöschen zu lassen, ohne jedoch die Luft ganz auszuhauchen — führt zur Beobachtung eines andern Hauptgeschäftes beim Singen, des Atemholens, das auch nach bestimmten Gesetzen vor sich gehen muß, wenn ein guter Ton erzeugt werden solle (!). Die Schüler, namentlich auf dieser (untern) Stufe pflegen fast bei jedem Tone frischen Atem zu schöpfen. Dadurch ermüden sie um so mehr, schaden der Deklamation wie dem Gesange, weil sie dadurch sowohl den zusammengehörigen Text (!) als auch die einen Abschnitt bildenden Töne einer Melodie gewaltsam auseinander reißen. Daher muß die Regel beobachtet werden: Nie so Atem zu schöpfen, daß es besonders bemerkt wird — oder daß der Zusammenhang der Worte und der Melodie darunter leidet.[1]) Man leite die Schüler an, in unvermerkten und sehr mäßigen Zügen zu atmen, und den eingezogenen Vorrat so sparsam als nur möglich ist, ausströmen zu lassen. Natürlich muß der Lehrer die Stellen bezeichnen wo wieder frisch geatmet werden darf.« Auch *Richter* fordert in seinen Vorbemerkungen für den Lehrer: »Ebenso muß er auf eine reine und deutliche Aussprache, auf richtiges Betonen und — was gewöhnlich sehr vernachlässigt wird — auf sinngemäßes Atemholen mit unnachsichtlicher Strenge halten, damit das, was der Sänger singend vorträgt, auch den Gesetzen der Sprache angemessen sei und genau verstanden werden kann. Überhaupt ist die genaue Beziehung des Gesangunterrichts zum Sprachunterrichte zu beachten und fest-

---

[1]) *Rocke* a. a. O. Der Text soll ja der beste Ausleger der Musik, und die Musik der geistige Erklärer der Worte sein. — *Siebert* (Aphorismen usw.) sagt: Wort und Ton, Poesie und Musik müssen im Gesange zu gleicher Geltung kommen. — *Carriere*, Ästhetik, Bd. 2, S. 425: Die Musik spricht die innerste Seele der Vorgänge aus, welche die Worte uns schildern; und die Worte geben uns das bestimmte Bild, den besonderen Gedanken des Seins. Darum erfreut uns das musikbegleitete Wort oder der Gesang so innig, weil er Kopf und Herz zugleich anspricht und befriedigt.

zuhalten.« In übereinstimmender Weise äußern sich auch andere Anleitungen zum Gesangunterricht in der Volksschule. Die sehr wichtige Forderung, daß der Lehrer vor dem Singen das gute Sprechen des Textes übe, wird von *R. Lange* in seinen »Winken für Gesanglehrer in Volksschulen« ausdrücklich betont: »Zur Pflege des Textes gehört, daß derselbe in seinem logischen Verhältnisse nicht durch falsches Odemholen gestört wird ... Das Zerreißen des Textes durch falsches Odemholen fördert das gedankenlose Singen.«

Solange es aber nicht als Grundsatz anerkannt wird, daß für das gute Sprechen und Lesen (Vorlesen) die Beachtung, Regelung und ein planmäßiges Üben des Atmens ein ebenso notwendiges Erfordernis ist, wie für das Singen, und derselbe nicht allgemein Anwendung findet, kann jene Forderung nicht in umfassender und erfolgreicher Weise zur Ausführung gelangen. Daß jenes Erfordernis noch nicht erkannt ist, beweisen die Schriften über den ersten Elementarunterricht ebenso zweifellos, als diejenigen über Behandlung des deutschen Sprachunterrichts. Gegenüber der klaren Erfassung des in Rede stehenden Gegenstandes in den Anweisungen für den Gesangunterricht erscheint es als eine auffallende Tatsache, daß in den bezeichneten Schriften und insbesondere in den Auseinandersetzungen über »die Sprech- und Leseübungen« nicht einmal ein Hinweis auf die Beachtung des Atmens zu finden ist. In einer Anzahl solcher Schriften, die ich daraufhin durchgesehen, fand ich auch nicht eine leise Andeutung über diesen wichtigen Punkt. In denselben bilden den Kern der Erörterungen über das Wesen und die Notwendigkeit der Sprechübungen folgende Sätze: »Ist das korrekte Sprechen (Vorsprechen!) des Lehrers das Erste und das aufmerksame Hören des Schülers das Zweite, dann muß als Drittes vom Schüler die mustergültige Nachbildung des Vorgesprochenen gefordert werden. Es muß daher mit aller Konsequenz

darauf gehalten werden, daß die Kinder langsam, lautrein, laut, richtig betont, und in ganzen Sätzen und mit sinngemäßer — gedankenmäßiger Redegliederung sprechen.« [1]) Über die Grenzen dieser Forderungen hinaus bewegen sich auch die Bestimmungen nicht, welche für die Behandlung von Musterstücken gegeben werden; selbst in Schriften, welche der Behandlung von Gedichten (als Lernstoffen) dienen sollen, ist die Beachtung des Atmens nicht berührt. Weder in *Förster*, das Volkslied in der Volksschule; *Kellner*, die Poesie in der Volksschule, noch in dem vortrefflichen Buche von *Eberhardt* unter gleichem Titel, das »rücksichtlich des Lesevortrages« sehr Beachtenswertes bietet, ist eine Andeutung zu finden, daß das Atmen zu beachten sei.

Wie fern dieser Gedanke für unser Gebiet tatsächlich liegt, dafür mag nur noch ein Beweis angeführt werden. So eingehend in dem oben erwähnten »Vorbereitungs-Kursus für das Singen von *B. Widman* das Atmen behandelt ist, so ist in dessen wohlgeordnetem dreistufigen »Dichtergarten« weder in den Erörterungen der Vorrede, noch in den Erläuterungen, ferner »in einigen Beispielen, an denen gezeigt wird, wie diese Gedichte zu behandeln sind,« selbst in der Auseinandersetzung über den Vortrag von Gedichten des Atmens nicht mit einem Worte erwähnt. Der zweiten und dritten Stufe sind nur Erläuterungen zur Texterklärung in üblicher

---

[1]) Ähnlich in *Dittes*, Methodik der Volksschule; *Schumann*, Pädagogik. 2. T. 1889. — *Schwarz* und *Curtmann*, Erziehungslehre. 2. T. 1882. — *Bock*, Schulkunde, 2. T., 1880, wo aber für den Gesangunterricht das Atmen wohl bedacht ist. — *Gräve*, Präparation zur Behandlung deutscher Musterstücke 1885. — *Ostermann* und *Wegener*, Lehrbuch der Pädagogik, T. 2, 1892. enthält unter den »Leseregeln« wenigstens die Bemerkung: »Hastiges Hinweglesen über die Satzpausen macht den Vortrag undeutlich, erschwert dem Leser den Überblick des Folgenden, macht ihn atemlos und nötigt ihn deshalb an falscher Stelle zu pausieren.« — Dies ist natürlich, wenn er nicht darüber belehrt worden ist, was er in den Satzpausen tun soll.

Weise angehängt, die mit folgender Anführung begründet werden:

Denn bei den lieben alten Toten
Braucht man Erklärung, will man Noten.
Die Neuen glaubt man blank zu verstehn;
Doch ohne Dolmetsch wird's auch nicht gehn.
(Goethe.)

So ist die Behandlung in gleichen und ähnlichen Schriften, so weit ich sie kenne, fast regelmäßig ausgeführt.

Dagegen heißt es in einem alten Schulbüchlein (Der kleine Schreib- und Leseschüler. Ein Geschenk für Kinder, welche in kurzer Zeit schreiben und Geschriebenes lesen lernen wollen. 4. verbesserte Auflage Salzburg 1799) in dem belehrenden Anhange u. a. vom Lesen: »Wer schön lesen will, muß so lesen, wie man spricht. Man spricht aber erstens laut und deutlich, damit derjenige, mit dem wir reden, uns auch verstehe. Deswegen darf man aber nicht schreien, daß einem die Ohren davon wehe tun möchten.

Leset laut, doch schreiet nicht,
Denn das Schreien schickt sich nicht.

Zweitens redet man auch nicht in einem Zuge so lange fort bis es am Atem fehlet. Denn das wäre schwer zu verstehen und nicht einmal gesund. (!) Es gibt daher in der Schrift größere und kleinere Ruhepunkte, bei denen man größere oder kleinere Pausen machen muß. Dies ist bequem und angenehm für beide: den Leser und den Zuhörer. (Was man bei den Ruhepunkten und Unterscheidungszeichen zu beachten hat, lehret am besten der Lehrer — steht in Anmerkung.)

Drittens redet man noch weniger in einem Tone fort, sondern man steigt und fällt mit der Stimme; spricht bald mehr, bald weniger geschwind, bald weniger laut, je nachdem das, was man spricht, etwas Angenehmes oder etwas Trauriges, eine Frage, oder ein Wunsch eine Bitte oder ein Verweis usw. ist.« So vor hundert Jahren in einem Ersten Lesebüchlein!

Nach der vorausgegangenen Darlegung scheint es sicher zu sein, daß die Bedeutung, welche die Beachtung und Regelung des Atmens für das Sprechen und Lesen haben, in dem Gebiete der Schule entweder ganz übersehen oder doch unterschätzt wird. In jedem Falle ist der Nachteil gleich; denn eine Menge von Fehlern, die das Sprechen und Lesen unangenehm, ja häßlich erscheinen lassen, findet in der Vernachlässigung sorgfältiger Beachtung und Regelung des Atmens ihre Erklärung, wie ich schon vor längerer Zeit in einer Besprechung des ersten Leseunterrichts im Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens (1865) kurz ausgeführt habe, und wie sich aus der weiteren Erörterung ergeben wird. Dabei hoffe ich auch die Überzeugung zu wecken, daß die Forderungen für das Atmen beim Singen mit gleicher Strenge für das Sprechen und Lesen gelten und angewendet werden müssen.

In dem Vorangegangenen ist einerseits nachgewiesen, daß die Volksschule eine ihren Zwecken angemessene Gesanglehre besitzt, deren Gesetze und Regeln mit der für die Kunst des Gesanges erforschten Theorie genau übereinstimmen, und andrerseits, daß ihre Lehren für das gute Sprechen und Lesen — d. i. für den mündlichen Vortrag dagegen noch mangelhaft sind. Hiergegen dürfte eingewendet werden: Die Volksschule hat mit dem Vortrage nichts zu tun; derselbe liegt außerhalb ihrer Grenzen. Diesem Einwande ist ohne Einschränkung beizustimmen, wenn bei dem mündlichen Vortrage etwa an »einen Vortrag, eine Rede gedacht wird, die zu dem Zwecke gehalten werden, um zu belehren oder den Willen der Zuhörer durch Überzeugung des Verstandes oder die Rührung des Gemütes für etwas zu bestimmen.« Wenn dagegen der Satz festgehalten wird: »Sobald in einem kleineren oder größeren Kreise nur einer spricht und die andern hören, wird das Sprechen zum Vortragen,«[1]) muß zugestanden werden,

[1]) *Benedix*, Der mündliche Vortrag 1868.

daß auch in der Volksschule der mündliche Vortrag tatsächlich eine Stelle hat; denn da für den Vortrag das Vorzutragende überhaupt etwas Gegebenes ist, so fällt in der Schule das Vorerzählen, Vorlesen, Wiedererzählen, das »Auf- oder Hersagen« und das Deklamieren unter diesen Begriff. Hiermit ist zugleich das Feld reicher Ausbeute für die Beachtung von Fehlern gegen die Aussprache, Betonung und sinngemäße Gliederung bezeichnet; denn aufmerksamer Beobachtung bietet sich täglich die Erfahrung, daß Schüler und Erwachsene, welche bei ihrem gewöhnlichen Sprechen von solchen Verstößen frei sind, beim Lesen eines Stückes mit ausgebildeteren Satzformen und namentlich beim Vortragen eines gelernten Stückes öfter in jene Fehler verfallen, trotz der vorangegangenen genauen Erläuterung. Wir zählen für unsere weitere Erörterung drei Arten solcher Fehler auf: a) es werden »Silben und Wörter verschluckt«, b) Wörter und Satzteile nicht durch kräftige Betonung hervorgehoben, c) es wird an Stellen abgesetzt und geatmet, wo eine Pause nicht zulässig ist. Solche Fehler haben aber nicht bloß in der Schule ihre Heimstätte; sie machen sich auch auf der Kanzel, im Hörsal, in den Verhandlungssälen der Gerichte und Parlamente geltend, ja Theater und Konzertsaal sind nicht ganz frei davon. Wer hätte es z. B. beim Anhören eines Vortrages nicht unangenehm empfunden, wenn ein verschlucktes Wort oder ein mangelhaft betonter Satzteil das Verständnis erschwerte oder verhinderte. Oder wer würde nicht in hohem Grade unangenehm berührt, wenn eine Rede oder gar ein Lied überreichlich mit Seufzen oder Keuchen durchsetzt vorgetragen wird![1])

Diese Fehler sind in den meisten Fällen eine Folge der mangelnden Beachtung und Regelung des Atmens. Wer dies bezweifelt, beobachte Kinder der bezeichneten

---

[1]) *H. F. Mannstein* (Gesangschule) klagt: Die Kunst des Atmens ist verschwunden!

Art und das Ergebnis wird folgendes sein: Die Fehler sind fast immer mit einem plötzlichen Atmen (Luftschnappen) verschmolzen, dessen Heftigkeit nicht selten einen keuchenden Laut hörbar macht. Diese Wahrnehmungen legten auch mir die Fragen nach der Entstehung und Beseitigung jener Fehler vor, und die Beantwortung derselben hat seit Jahren mir selbst und meinen Schülern gute Früchte eingetragen. Diese Tatsache sowohl als die allgemeine Vernachlässigung des fraglichen Gegenstandes sind Veranlassung zu den folgenden Erörterungen.

I. Der Erörterung, wie die genannten drei Arten von Fehlern aus verabsäumter Beachtung des Atmens hervorgehen und wie sie zu verhindern seien, stelle ich folgende Bemerkungen voran.

Aus der Anatomie und Physiologie entnehme ich für meine Auseinandersetzung, hinsichtlich der Theorie des Atmens und der Bildung der Töne und Sprachlaute,[1])

---

[1]) Die Lautlehre erfordert auch eine strengere Beachtung als ihr in Schriften über den »ersten Sprach- und Leseunterricht« gewöhnlich gewidmet ist; sie besteht meist nur in der Einteilung der Laute in Selbstlaute und Mitlaute, oder in der schematischen Aufstellung von Lippen-, Zungen-, Gaumen- oder Kehllauten, ohne Hinweis auf eine eigentliche Lautlehre. Mit derartigen Angaben ist aber für die Sprech- und Lautierübungen nicht im geringsten gedient. Es ist damit vielmehr nur dem richtigen Gefühl Ausdruck gegeben, daß für diesen ersten Unterricht, eine Kenntnis der Lautbildung notwendig sei. Diese haben ältere Schriften über den ersten Leseunterricht (*Stephani*, *Krug*, *Kawerau*, *Goltzsch*) eingehend geboten, auf die freilich heut nicht mehr ohne Einschränkung verwiesen werden kann. Eingehend ist die Lautlehre behandelt von *Brücke*, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute, 2. Aufl. 1876. — *Sievers*, Grundzüge der Lautphysologie 1876. — *Techmer*, Phonetik 1880. — *Wundt*, Grundriß der physiologischen Psychologie 1902, Bd. 2. S. 381. Sprachlaute. — *Hoffmann, H.*, Die Lautwissenschaft (Phonetik) und ihre Verwendung beim muttersprachlichen Unterrichte in der Schule 1901. — *Lang, K.*, Elemente der Phonetik 1900.

Wenn nur endlich die Verwechslung von Laut und Buchstabe, worüber auch *Rumpelt* (Natürliches System der Sprachlaute) klagt,

nur die unentbehrlichsten Grundlagen und Andeutungen. Dabei aber werde ich nicht unterlassen, die einschläglichen Schriften anzuführen, um einerseits die Annahme abzuwenden, es würden individuelle Meinungen statt anerkannter Lehren vorgetragen; und andrerseits, um das Interesse für unsern Gegenstand und dessen eingehendes Studium anzuregen. — Den Prozeß der Respiration als Lebenserhaltung schließe ich in die nachfolgenden Auseinandersetzungen nur soweit ein, als derselbe für unsern Gegenstand unentbehrlich ist; und endlich setze ich die Vergegenwärtigung folgender Punkte voraus. Zum Sprechen gehören: 1. ein sprachliches Vorbild; 2. ein vollkommen organisiertes, gut funktionierendes Gehör; 3. ein sprachfähiger Geist, um das Gehörte aufzufassen und zu behalten; 4. fehlerlose Sprachwerkzeuge — Stimm- und Sprachorgane — um das Gehörte nachzuahmen. Da auf dem Gebiet dieses letzten Punktes unsere Betrachtungen und Erörterungen ihre Stelle haben, so beginnen wir hier mit einer zusammenfassenden Auseinandersetzung dieses Gegenstandes, um das eingangs Angeführte genauer für unsern Zweck zu bestimmen.

Das Stimm- und Sprachorgan besteht:

1. aus einem Blasebalg — dem allseitig eingeschlossenen und beweglichen Brustkasten mit den Lungen;
2. aus einer Windlade — der Luftröhre und ihren beiden Lungenästen oder Bronchialverzweigungen, und
3. aus einer Pfeife mit Ansatzrohr — dem

verschwinden möchte! So heißt's bei *Ranke* (Grundzüge der Physiologie): Man unterscheidet Lippen-, Zungen- und Gaumenbuchstaben. — *Claudius* (Leben der Sprache) hat neben Lauten und Lautbildung — Lippenbuchstaben. — *Magnus* (Gehör und Sprache) schreibt: »Je vollkommener der Resonator für jeden Sprachlaut geformt ist, desto reiner ertönt jeder Buchstabe.« — Ertönen beim Singen, bei vollkommen geformter Flöte auch — die Noten?

Kehlkopfe mit den Stimmbändern und dem in Mund- und Nasenhöhle ausgehenden Schlunde.[1])

Fassen wir 1 und 2, behufs größerer Vereinfachung unserer Darstellung in eins zusammen, so haben wir, was *G. Weifs*[2]) die Grundfaktoren der Stimmbildung nennt:

a. (3) Die Kehlkopfmechanik mit den Stimmbändern als Tönungsapparat, und

b. (1. 2.) die Atmungsmechanik mit den Lungen als Ansprecheapparat.

Hiermit sind wir bei der Frage nach dem Atmungsmechanismus angelangt, in welchem für die angezeigten Fehler, wie oben erwähnt, die Erklärung zu finden ist. —

Der Atmungsmechanismus dient, wie bereits angedeutet, zunächst zur Erhaltung des vegetativen Lebens, indem er gänzlich ohne unser Zutun in Bewegung gesetzt, den Luftwechsel behufs der Erneuerung des Blutes in den Lungen (durch Sauerstoffaufnahme und Kohlensäureabgabe) in streng regelmäßiger Weise besorgt. Dieses gewöhnliche, sanfte Atmen, welches (fast) nur durch die Bewegung des Zwerchfells (Verflachung und Wölbung) zu stande kommt, und das im Schlafe, sowie bei allen Gelegenheiten stattfindet, wo wir auf diese Funktionen nicht acht geben, ist demnach ein rein unwillkürliches, das von dem Augenblicke an, in welchem die äußere atmosphärische Luft zum ersten Male die Luftwege[3]) des neugeborenen Kindes berührt, bis zu dem letzten Herzschlage des Menschen in Tätigkeit ist.

---

[1]) *Czermak*, Populäre physiologische Vorträge 1869. — *Huxley*, Grundzüge der Physiologie 1871, S. 84f. — *Tigerstedt* a. a. O. II. S. 159.

[2]) Stimmbildungslehre für Gesang und Rede 1868 und dessen Sing- und Sprachgymnastik 1890. — *Mandl*, Gesundheitslehre der Stimme in Sprache und Gesang 1876. — *Guttmann*, Gymnastik der Stimme 1876.

[3]) Diese sind: 1. die Nase, 2. die Mundhöhle, 3. der Schlundkopf, 4. der Kehlkopf, 5. die Luftröhre. *Weber*, Anatomie II. Bd. 445.

Wenn man einen erwachsenen Mann beobachtet, der in sitzender Stellung ruhig atmet, so wird man bemerken, daß sich der Atmungsakt dreizehn- bis fünfzehnmal in der Minute wiederholt. Jeder Akt besteht aus zwei Abschnitten, welche einander in regelmäßiger, rhythmischer Ordnung folgen. Zuerst wird die Luft eingesogen oder eingeatmet, unmittelbar darauf wird die Luft ausgetrieben oder ausgeatmet; und diesen hintereinander folgenden Tätigkeiten folgt eine kuze Pause. Einatmung, Ausatmung und Atempause bilden zusammen einen Atemzug.

Die Frequenz (Häufigkeit) der Atembewegungen ist nach Alter, Geschlecht und Körperbeschaffenheit natürlich sehr verschieden. Da dieselbe für die Regelung des Atmens in Betracht gezogen werden muß, so nehmen wir dieselbe hier auf. Die Zählungen von *Quetelet* (Ranke, Grundzüge der Physiologie 1872 S. 457) ergaben:

	mittlere Frequenz der Atmungen: in der Minute
Neugebornes Kind	44
5 Jahre alt	26
15—20 „ „	20
20—25 „ „	18,7.
25—30 „ „	16
30—60 „ „	18,1.

Gehen, Laufen, Turnen, Radeln, kurz alle Bewegungen, sowie Gemütsaufregungen vermehren die Frequenz in der Regel. Das weibliche Geschlecht zeigt meist eine größere Atemfrequenz als das männliche. Auch der Umstand ist wohl zu beachten, daß der Mechanismus des Atmens in den beiden Geschlechtern bei zivilisierten Völkern etwas verschieden ist. Bei den Männern hat das Zwerchfell einen größeren Anteil an dem Vorgange, indem die oberen Rippen sich verhältnismäßig wenig bewegen, bei Frauen und Kindern ist das Gegenteil der Fall; der Atmungsakt ist hier mehr die Folge der oberen Rippen-

bewegung« *(Huxley, Ranke* und *Bock)*.[1]) Wir fügen zur weiteren Übersicht noch hinzu die von *L. Mandl* vertretene Einteilung des Atmungsmechanismus: »Die Atmung kann sich nach drei verschiedenen Arten vollziehen: nach dem Typus der Zwerchfell- oder Bauchatmung, dem der Flanken- oder untern Rippenatmung und dem der Schlüsselbein- oder oberen Rippenatmung. Bei der ersten Art sieht man den Bereich des Unterleibes sich abwechselnd heben und senken durch die hauptsächlich zu Grunde liegende Tätigkeit des Zwerchfells; bei der zweiten Art sind es die unteren Rippen, und bei der dritten endlich die oberen, vorzüglich die erste, und mit ihr das Brust- und das Schlüsselbein, welche einen Lagenwechsel erleiden« (a. a. O. S. 9—11).

Die regelmäßige, rhythmische Ordnung des unwillkür-

---

[1]) *Neumann*, die Atmungskunst des Menschen 1859, sagt dagegen § 81: diese Eigentümlichkeit ist unabhängig von Alter und Geschlecht, wie vielfache Beobachtungen von meiner Seite ergeben haben. Dieselbe steht daher mit der von vielen Physiologen angenommenen Tatsache, daß nur das männliche Geschlecht und im höheren Mannesalter der Bauchatmung fähig sei, in geradem Widerspruche. — *G. Weiß* a. a. O. bestätigt dies durch eigene Erfahrung an Sängerinnen. — Auch *Mandl* und *Tigerstedt* erklären es für einen großen Irrtum, das Atmen mittelst des Schlüsselbeins komme den Frauen naturgemäß und notwendig zu, schreiben vielmehr dem zusammenschnürenden Korset den Einfluß zu, der das seitliche Atmen in den Vordergrund treten läßt. Auch beim männlichen Geschlecht zeigt sich dies infolge Gürtens und Schnürens; aber im normalen Zustande findet es sich bei beiden Geschlechtern nie. *Sewall* und *Pollak* haben an Indianerweibern gefunden, daß sie eine ausgesprochene abdominale Respiration (Bauchatmung) haben. Vergl. *Rüdinger*, Über die willkürlichen Verunstaltungen des menschlichen Körpers 1875, S. 30. — *Schreber* (Das Buch der Erziehung, 2. Aufl., 1882, S. 144) über »den Frevel, den sich die Frauenwelt durch das Tragen des Korsets antut, und die Unverantwortlichkeit, unerwachsene Mädchen in die gewöhnlichen Schnürbrüste einzuzwängen.« — *Falk* (Die sanitätspolizeiliche Überwachung der Schulen 1868) fordert daher mit Recht: »Ein § der Schulordnung muß heißen: Kein Mädchen darf geschnürt in die Schule kommen.« Auch *Guttmann* a. a. O. S. 118 ist Gegner des Korsets.

lichen Atmungsaktes erleidet eigentümliche Abänderungen, von welchen wir nur folgende erwähnen: das Seufzen — eine tiefe und verlängerte Einatmung, der ein ebenfalls langsames, tiefes und tönendes Ausatmen folgt; das Keuchen — ein schnelles und kurzes Einatmen mit schnellem und kurzem Ausatmen; ferner das Husten, d. s. kurze, tönende, kräftige und stoßweise Ausatmungen bei mehr oder weniger verengter Stimmritze (meistens nach einer tiefen und kräftigeren Einatmung; wenn dies nicht vorhergeht, so entsteht das Hüsteln); das laute Lachen — gebildet durch mehr oder weniger schallende, schnell aufeinander folgende, kurz abgebrochene, stoßende Ausatmungen, womit sich eigentümliche, in der Stimmritze erzeugte Töne verbinden; und das laute Weinen — ein häufig tönendes, durch Einatmen unterbrochenes, stoßweises Ausatmen mit nachfolgender tiefer Einatmung.[1])

Hiermit haben wir auf das Gebiet übergeleitet, auf dem unser Gegenstand sich befindet — auf das Gebiet der willkürlichen Atmung; denn es ist allgemein bekannt, daß man »seufzen, keuchen, husten« und auch für kurze Zeit den Atem anhalten — »den Odem verhalten« — kann, wenn man — will. Es ist ferner bekannt, daß wir von dem willkürlichen Atmen oft nach dem Schlafe oder nach längeren, eifrigen Beschäftigungen am Arbeitstisch, die unser ganzes Denken in Anspruch nehmen, uns aufrichten und den Lufthunger durch kräftiges Auf- und Tiefatmen zu befriedigen suchen, der durch die Ungenüglichkeit des längeren und beengten unwillkürlichen Atmens erregt worden ist.

Die bisher beschriebene, unwillkürliche Verrichtung des Atemapparates ist seine eigentliche, nur der Ernährung dienende; derselbe Apparat kann sich aber, wie die erwähnten eigentümlichen Veränderungen des Atmungsaktes zeigen, auch in den Dienst des Willens und des

---

[1]) *Bindseil*, Abhandlungen zur vergleichenden Sprachwissenschaft 1836, § 12. — *Tigerstedt* a. a. O. I. S. 350.

Ausdrucks stellen. Dann werden seine Verrichtungen innerhalb gewisser Grenzen wesentlich verändert: der Rhythmus wird unregelmäßig; die Dauer der Ausatmung wird größer, die der Einatmung wird kleiner und neben der Atmungsluft werden Hilfs- und Ergänzungsluft in Anspruch genommen.[1]) Auf der Möglichkeit dieser willkürlichen Abänderung des Atmungsmechanismus beruht allein die Möglichkeit des Gesanges und der Rede; denn da das Singen und Sprechen bekanntlich nur bei der Ausatmung möglich ist, so springt es in die Augen, daß der Gesang und die Rede in ganz gleichmäßige, durch Pausen unterbrochene Absätze zerfallen müßte, wenn die Tätigkeit des Atmens dieselbe bliebe, wie sie für die Erhaltung des vegetativen Lebens stattfindet. Da diese Pausen es zu keinem Ton- und Redeflusse kommen ließen, so wäre natürlich auch jeder innere Zusammenhang der Rede, wie ihn die Gesetze der Sprache und des Denkens fordern, zum Zweck der Verständigung mit andern ganz unmöglich; und damit wäre der Mensch überhaupt »des frei geschaffenen und frei verwendeten Organs des Denkens, der Sprache als des Werkzeugs seines Denkens[2]) in gewissem Sinne beraubt. Gewiß ist aber das Eine: ohne die Herrschaft über den natürlichen Vorgang des Atmens beim Sprechen, Vorlesen und dem Gesange keine Herrschaft über die Geister und Gemüter; denn von jener sind Biegsamkeit, Wohlklang, Kraft und Ausdauer entscheidend abhängig. Das ist aber nicht bloß für den Gesang, sondern auch

---

[1]) Auch die stärkste Ausatmung entleert die Lungen nie ganz; die Menge dieser Luft, welche nicht ausgeatmet werden kann und welche »rückständige Luft« genannt wird, ist bei Erwachsenen von *Hutchinson* (Kapazität der Lungen 1849) auf 1200—1600 ccm bestimmt; die Einatmungsluft verläßt allein die Lungen und wird bei der gewöhnlichen Atmung fortwährend erneuert. *Ranke* a. a. O.

[2]) *Müller*, Grundriß der Sprachwissenschaft 1876, S. 16. — *Whitney*, Leben und Wachstum der Sprache 1876, S. 24.

für den Kunstvortrag stets anerkannt worden, wie folgende Anführungen beweisen.

Quintilians Vorschriften über das Atemholen (Inst. Orat. L. XI) lauten: »Man muß weder so häufig Atem holen, daß er den Satz zerschneidet, noch so lange halten, bis er einem ausgeht. Denn unschön ist der Laut des verbrauchten, ein Atmen, ähnlich der Luft, die lange unter Wasser gepreßt ist; auch kommt der verspätete Atemzug ungelegen, nicht, wo wir atmen wollen, sondern, wo wir es müssen. — Am besten wird zwischen den Satzgliedern (Satzgelenken) Atem geholt werden.« (*Zeller*, Anleitung zur Vorleskunst 1834.) In der Deklamatorik von *Falkmann* (1836 I. S. 91) heißt es: »Auf der Möglichkeit, den Atem nach Belieben zu gebrauchen, beruht am Ende der ganze mündliche Vortrag.«

»Das richtige Atmen — führt *Thürangel* aus — bedarf vornehmlich einer ganz besonderen Aufmerksamkeit und Vorsicht für den Redner, damit er nicht aus Vernachlässigung desselben, durch physischen Widerstand genötigt werde, Silben und Wörter zu verschlucken, den Sinn einer Periode unverständig zu trennen, und außer stand gesetzt werde, seine Stimme in den nötigen Fällen zu verstärken. Durch das stete umsichtige Benützen der kleinen Verständlichkeitspausen, welche größtenteils schon durch die Interpunktion bedingt sind, wird es dem Deklamator leicht werden, zur rechten Zeit soviel Luft zu atmen als er zu dem folgenden Teile der Periode bedarf. Beim Schlußpunkt, oder wo die Rede überhaupt eine größere Pause verstattet, wird er wohltun, immer so zu atmen, daß er das Gefühl einer vollen Brust habe. (System der Schauspielkunst 1836.)

Diesen älteren Stimmen füge ich hinzu, was *Rudolph Genée* (Poetische Abende 1874) in den allgemeinen Betrachtungen über Sprache und Vortrag gebührend hervorhebt: »Um aber den Ton, wie auch den stets angemessenen Ausdruck stets in der Gewalt zu haben, dazu ist es nötig, auch das Atemholen zu regeln. Ohne die

Beobachtung des richtig angewendeten Atmens kann man in den Fall kommen, zwei durchaus zusammengehörende Wörter — wie z. B. Substantiv und Eigenschaftswort oder dergl. — durch plötzlich nötig werdendes neues Atemholen trennen zu müssen; oder man kann durch Nachlässigkeit im Atemholen genötigt werden, eine Stelle, welche steigernde Kraft erfordert, durch das Ausgehen des Atems matt abfallen zu lassen und ein ganzes besonders wichtiges Wort um seine Bedeutung bringen.« In der Deklamatorik von *W. Fricke*, (Theoretischer Teil oder: Gesetze der deutschen, französischen und englischen Deklamation 1862) sucht man dagegen vergeblich nach Regeln über das Atmen; obgleich von Pausen gehandelt wird, vermißt man eine Andeutung, was in ihnen zu geschehen hat.

Dem etwaigen Einwande: was für den Kunstvortrag gefordert wird, gilt nicht für Schule und Haus — stelle ich entgegen, was *Emil Palleske*, (Die Kunst des Vortrages 1880) bemerkt: »Diese Studien sind auch nicht von der Hoffnung diktiert, allen Menschen die Kunst des Vorlesens lehren zu können ... Aber sprechen, klar und schön aussprechen lernen, kann jeder, der gesunde Sprachwerkzeuge hat. Und da schön aussprechen auch die erste Stufe zum Vorlesen ist, so ist es wenigstens diese Stufe, die jeder erreichen kann«. [1]) Auch diese Stufe erfordert ein geregeltes Atmen, dessen notwendige Beachtung ich wecken und fördern möchte.

II. Nachdem die hohe Bedeutung der Abänderlichkeit der unwillkürlichen Atmung für das Singen, Sprechen und laute Lesen, die unter gewissen Umständen [2]) die tief-

[1]) Dazu sei auch an *Goethes* Regeln über Aussprache, Rezitation und Deklamation erinnert (Werke 1867, Bd. 31, S. 353). — Gut sprechen können kommt dem Menschen in jeder Lage des Lebens zu gut; in der Schule, in welcher man es durchgängig findet (auch in der untersten Klasse) erkennt man sogleich und unfehlbar den Meister. »Sprich, damit ich dich sehe«, gilt auch in diesem Sinne. (*Diesterweg.*)

[2]) Z. B. sauerstoffarmer, oder sehr großer Raum, Gemütsaufregungen — oder sehr verzweigter Satzbau, welcher namentlich in

greifendste und angestrengteste Abänderung erfordern, erörtert worden ist, vergegenwärtigen wir uns die bekannte Tatsache: sobald wir zu singen, sprechen oder laut zu lesen anfangen, ändert sich unser gewöhnliches Atmen dahin ab, daß wir in tieferen Zügen rascher einatmen und langsamer und sparsamer ausatmen müssen. Da, wie wir wissen, die genannten Tätigkeiten nur beim Ausatmen möglich sind, jedes Einatmen daher eine Pause, ein Unterbrechen des Redeflusses bedingt, dieses aber nur nach den Gesetzen der Sprache unterbrochen werden darf: so ist es Aufgabe des Sprechers und Vorlesers, das Atmen so einzurichten, daß es auf die Stellen trifft, wo der Sinn ein Unterbrechen fordert oder gestattet. Daraus folgt, daß eine Tätigkeit unseres Körpers, die gewöhnlich sich unwillkürlich vollzieht, für einen bestimmten Zweck sich ändern soll, beachtet und streng geregelt werden muß. Daher lautet auf unserm Gebiet die erste Regel:

Das Atemholen muß immer mit den Rede-(Sinn-)pausen zusammenfallen.

Unter Redepausen verstehen wir nur die logischen von der Grammatik bestimmten Pausen und die von dem Gedanken gestatteten Einschnitte; die künstlerischen Pausen kommen daher hier nicht in Betracht. Die Pausen werden im weiteren Verlauf der Erörterung noch eingehend behandelt werden.

So selbstverständlich jene wichtige Grundregel erscheint, ebenso selten wird sie beachtet und noch seltener

---

der Tagesliteratur häufig in monströsen Gebilden erscheint. Man versuche z. B. nur folgenden Satz auf einen Atemzug laut zu lesen: »die Hauptstützpunkte der der französischen Front gegenüberliegenden deutschen Verteidigungslinie bilden die beiden neu erworbenen westlichen Bollwerke Straßburg und Metz« und man wird unsere Behauptung bestätigen. Aber auch die Schullesebücher sind von ähnlichen »Satzbildungen« nicht frei; wir müssen es uns nur versagen, hier eine Blumenlese zu halten. — Man lese aber, was Prof. *R. Hildebrand* in »Zum deutschen Sprachunterricht«, 3. Aufl., S. 44 über das **Tintendeutsch** sagt.

befolgt. Dabei muß anerkannt werden, daß ihre strenge Anwendung manche Schwierigkeiten bietet, welche nur durch Befolgung des Gebotes überwunden werden können: Lerne atmen! — Dieses Gebot ist durchaus nicht so widersinnig, wie es auf den ersten Blick erscheint.[1]) Die meisten Menschen freilich glauben, es genüge schon, zu wissen, daß sie gute Lungen haben, um andauernd und kräftig reden zu können.[2]) Der Unverstand, mit welchem das Stimm- und Sprachorgan oft behandelt wird, ist geradezu unbegreiflich im Hinblick auf die peinliche Sorgfalt und Mühe, welche auf die Behandlung und den Gebrauch eines Streich-, Blas- oder Schlaginstrumentes verwendet wird. Welche Beachtung und ausdauernde Übung wird nicht z. B. auf Führung und Verteilung des Violinbogens verwendet, wenn es sich um einen möglichst charakteristischen Ausdruck einer melodischen Tonreihe, oder einer ornamentalen Figur in einem Tonstücke handelt! Wie hier die Länge des Bogens langsam, sparsam und den inneren Zusammenhang streng ausdrückend verbraucht wird, ebenso muß der Atemstrom und die Stimme beim Sprechen oder Lesen eines Satzes zur Verwendung kommen. Aber in wie hohem Grade mangelt es hierbei nicht selten an aller Ökonomie der Atmung, wie das Folgende zeigen soll.

Viele Kinder und Erwachsene haben die Gewohnheit, so lange fortzusprechen und zu lesen, als es die Lungen

---

[1]) Wie ein Kind ißt, trinkt und geht wird in den meisten Familien sorgsam, oft peinlich beachtet; aber nur selten, wie es atmet, außer in Krankheitsfällen, die öfter eine Folge falschen Atmens sind: Mund- statt Nasenatmung, besonders im Freien. — Es ist bezeichnend, daß der deutsche Sprichwörterschatz auch nur die erwähnte Beachtung kennt: »So lange der Atem noch aus- und eingeht, ist beim Kranken noch Hoffnung.«

[2]) Aber schon *Cicero* bezeichnet die mächtige Stimme nur als ein Geschenk der Natur, das nur einigermaßen gesteigert und durch Sorgfalt erhalten werden kann, während er die Festigkeit und plastische Bestimmtheit der Stimme als ein Produkt der Übung und Sorgfalt ansieht. Cic. ad. Her. 3,11.

gestatten; und wenn diese erschöpft sind, so macht sich das natürliche Bedürfnis geltend: sie schöpfen unwillkürlich Atem mit der oben näher bezeichneten Heftigkeit. Das ist der eine Übelstand; und mit demselben hängen die erste und dritte Art der oben genannten Fehler innig zusammen: das Verschlucken der Silben und Wörter — und das Absetzen an Stellen, wo eine Pause nicht zulässig ist; das erstere ein Fehler gegen die gute Aussprache, das letztere gegen die sinngemäße Gliederung der Rede und beide also ein Hindernis für das Verständnis, wodurch ein unangenehmer Eindruck auf den Hörer bewirkt wird.

Eine zweite Gruppe von Sprechern und Lesern leidet an einem andern Übelstande. Zu dieser gehören alle diejenigen — und das sind bei weitem die meisten Menschen — welche ein natürliches, richtiges Gefühl für die Betonung und die Stellen haben, wo ein Absetzen, also auch ein Atmenholen in der Rede gestattet ist. In diesem Gefühle betonen und atmen sie richtig, so lange sie ihre eigenen Gedanken aussprechen. Allein sie verlieren beides, sobald sie die Gedanken anderer — falls sie geschrieben oder gedruckt vorliegen — mitteilen d. h. vortragen sollen.[1]) Diese Erscheinung an Erwachsenen wiederholt sich täglich an vielen Schülern in reichem Maße — trotzdem oder gerade, weil »mit aller Konsequenz darauf gehalten wird, daß die Kinder richtig betont und in ganzen Sätzen mit sinngemäßer Gliederung sprechen«, ohne aber über die natürliche Bedingung

[1]) Eine Bestätigung bietet *L. Rocke* a. a. O. S. 4: Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß viele Menschen, welche im gewöhnlichen Leben auf ganz natürliche Weise atmen, sobald sie beim Singen Atem schöpfen sollen, es auf ganz andere, unrichtige Weise machen. Sollte der Grund einfach darin zu finden sein, daß zum Zweck des Singens den Lungen die Luft durch die Mundöffnung zugeführt wird, sonst aber — wenigstens sollte es so sein — durch die Nasenhöhlen? Oder ist es die Ängstlichkeit, mit welcher viele beim Singen, als einer schweren Kunst, Atem holen? So eigentümlich diese Erscheinung ist, so wenig ist sie hinweg zu leugnen.

aller Rede — die Regelung des Atmens auch nur eine Andeutung, geschweige eine Anweisung zu erhalten. Es ist daher gar nicht zu verwundern, wenn Schüler, und besonders die, welche auf den Inhalt streng achten, in den Fall kommen, daß ihnen »der Atem ausgeht« — weil sie nicht gelernt haben, zu rechter Zeit zu atmen. Sie haben daher für die richtige (kräftige!) Betonung einer Stelle, für die letzten Worte eines Satzes nicht mehr Luft genug; aber ihr Sprachgefühl verbietet ihnen Atem zu schöpfen, und die notwendige Folge ist, daß die fragliche Stelle oder diese letzten Worte wegen Mangels an Luft schwach, leise und undeutlich hervorgebracht werden.[1])

Hiernach hat der größte Teil von Fehlern der zweiten Art: Verstöße gegen die Betonung, seinen Grund in dem Mangel der Beachtung und Regelung des Atmens. Denn »ist der Atemstrahl ein gelinder so gibt die Stimme — wie *Richter* sehr zutreffend sagt — einen schwachen, leisen oder auch wohl gar keinen Ton an«. Hinsichtlich »der letzten Worte eines Satzes« sei nur folgendes bemerkt. Weil der Schluß des Satzes in die Tonsenkung fällt, so verliert er überhaupt an Ton; und deshalb liegt die Gefahr stets nahe, daß die letzten Worte zu schwach betont werden. Daher muß jener Verlust durch einen kleinen Zusatz von Tonstärke ersetzt werden, was freilich wiederum bedingt, daß dazu auch der erforderliche Atem vorhanden sei.

---

[1]) In diesem Umstande scheint auch in den meisten Fällen ein Fehler berufsmäßiger Redner seinen Grund zu haben: die Gewohnheit, einzelne Wörter oder Teile von Sätzen betonter zu wiederholen. Bei Beobachtung dieser Erscheinung bemerkte ich fast immer, daß der Wiederholung eine Inspiration voranging. Die Erklärung dieses Fehlers dürfte sein: Aus dem Gefühl des Atemmangels und dem Bewußtsein zu geringer Betonung erwächst dem Sprecher die Befürchtung, den beabsichtigten Eindruck nicht bewirkt zu haben, und diese verursacht die Wiederholung in größerer Tonstärke, die dann oft zur Gewohnheit wird. Denn je öfter ein willkürlicher Vorgang sich wiederholt, desto rascher wird er zum unwillkürlichen — mechanischen. Vergl. *Drbal*, Psychologie § 34.

Eine dritte Gruppe bilden die Kinder, welche nach *B. Widmann* »namentlich auf der Unterstufe fast nach jedem Tone Atem zu schöpfen pflegen«; oder allgemeiner bezeichnet diejenigen, welche von dem unwillkürlichen Atmungsvorgange beherrscht werden. Wer sich um die Frequenz des Atmens und deren Bedeutung und Einfluß, sowie um die Beschaffenheit der Kindersprache und der volkstümlichen Sprache mit ihrem einfachen und knappen Satzbau [1]) gekümmert hat, dem erscheint es sehr natürlich, wenn Kinder der Unterstufe die meisten Verstöße beim Singen, Sprechen und lauten Lesen gegen das richtige Atmen begehen. Gerade für diese Stufe und Gruppe ist die planmäßige Regelung und Übung des Atmens für die genannten Tätigkeiten eine Hauptaufgabe; denn hier handelt es sich um Befreiung von der Herrschaft des unwillkürlichen und um Erwerbung der Herrschaft des willkürlichen Atmens. Diese Aufgabe ist in der Gesanglehre immer als eine grundlegende betont. Aber wie steht es um die Beachtung dieser Forderung in unsern Unterklassen und — in den Kindergärten! In den letzteren werden bekanntlich »die Bewegungsspiele« meist singend ausgeführt. Ungeachtet es aber nach *Köhler* (Die Bewegungsspiele des Kindergartens 1872) unter diesen »Spiele mit starken Bewegungen und anstrengendem Singen« gibt — also Momente, welche die Frequenz der Atemzüge beschleunigen! — und obgleich »den Kindergärtnerinnen im allgemeinen noch eine tüchtige musikalische Ausbildung abgeht« und endlich trotzdem der genannte Gewährsmann »bei seinen vielfachen Besuchen in fremden Kindergärten nicht selten gefunden hat, daß solche Leiterinnen, wenn sie ein Lied mit ungeradem Takt sangen, die Kinder im geraden Takt seitwärts gehen ließen« ist doch in den »Beispielen für die Einübung der Spiele« auch nicht einmal für das

---

[1]) Man sehe nur daraufhin an: *Simrock*, Das deutsche Kinderbuch; *Stöber*, Elsässisches Volksbüchlein. Die deutschen Sprichwörter, Volkslieder und Märchen.

Singen die leiseste Andeutung über die Beachtung des Atmens geboten. Dasselbe gilt auch von den gleichartigen Schriften von *Goldammer*, *Morgenstern*, *Seidel* und *Wendt*. Aber auch in Schriften, welche von ärztlicher Seite über Kindergärten *(Bock)* und Schuldiätetik *(Klencke)* handeln, vermißt man Imperative für unseren Gegenstand. Selbst bei *Bock* findet sich nur, was *Klencke* und *Schreber* (Zimmergymnastik) geboten und neuerdings *Niemeyer* (die Lungenschwindsucht) in fast wörtlicher Übereinstimmung mit *Klencke* (a. a. O. S. 171) unter »Atemgymnastik zur Kräftigung der Lungen« und »zur Ausbildung des Brustkastens« bietet. *Bock* sagt zwar in dem Schriftchen »Zur Kindergärtnerei« vom Standpunkte der Gesundheitslehre mit Recht: »Verwerflich sind Spiele, wo beim raschen Laufen auch noch gesungen wird« und erteilt der Kindergärtnerin den Rat »die Kinder öfters aufzufordern, bei zurückgelegten Schultern und in die Seite (lose!) gestemmten Händen, langsam und tief, natürlich nicht gewaltsam, ein- und auszuatmen.« Aber der Gedanke, diese Übung im willkürlichen Atmen beim Sprechen und Singen zu beachten und für dasselbe zu verwerten, scheint ihm nicht nahe gewesen zu sein, obgleich derselbe seiner Forderung: »da die Sprache zu den willkürlichen (!) Muskelbewegungen gehört, so ist auch auf diese durch richtige Gewöhnung und gutes Beispiel vorteilhafter Einfluß auszuüben« — gar nicht fern liegt.

Auch wir fordern die »Atemgymnastik« aber nicht bloß für den Atmungsmechanismus zur Erhaltung und Kräftigung des vegetativen Lebens, sondern für »das Werkzeug unseres Denkens.[1]) Denn so lange diese Übungen nicht auch planmäßig in den Dienst des Sprechens und lauten Lesens gestellt werden, wie dies in der Gesangs-

---

[1]) In diesen Dienst tritt auch die Schrift: Radikale Heilung des Stotterns unter Anwendung der Respirations- und Sprach-Gymnastik von Prof. *J. Lehweß* 1868. Ebenso die bereits angeführte Sing- und Sprechgymnastik von *Weiß*.

kunst geschieht, so lange ist ihr pädagogischer Wert nicht in seinem ganzen Umfange erkannt.

In den vorangegangenen Erörterungen glauben wir für diese Behauptung den Beweis in ausreichender Weise gegeben zu haben, daß die Beachtung, Regelung und planmäßige Übung des Atmens für das Sprechen und Lesen ein notwendiger Bestandteil der »Sprechübungen« und des deutschen Sprachunterrichtes auch in der Volksschule ist.[1]) Für mich steht die Überzeugung davon ebenso unumstößlich fest, wie ich weiß, daß ich mich mit derselben nur mit Vertretern gleicher Forderung auf dem Gebiete des Gesanges und des Kunstvortrags dankbar berühre.

III. Auf Grund der vorangegangenen Erörterungen wenden wir uns der weiteren Regelung und planmäßigen Übung des Atmens zu, wie sie uns für die Schule als unerläßlich erscheint neben den Forderungen für Aussprache,[2]) Verständnis und

---

[1]) Eine erfreuliche Bestätigung bieten die mir nachträglich bekannt gewordenen Bemerkungen in Dr. *Diesterwegs* Anleitung zum Schullesebuche, 2. Aufl., 1836: »Man muß die Schüler an die rechte Weise des Atemholens gewöhnen. Die allgemeine Regel dafür ist die: Man darf nur da Atem schöpfen, wo eine (Sinn-)Pause ist.« *Körner* (Die Erziehung der Knaben 1855) fordert in dem Kapitel »Stottern und Lesen«: Lehrer und Eltern müssen die Kinder, falls sie anfangen zu lesen, das richtige Ein- und Ausatmen, das Aushalten der Stimmen lehren, um ein klares, deutliches Aussprechen vorzubereiten. Dr. med. *Alcott* (Physische Lebenskunst. 2. Aufl., 1873) hebt hervor: »Wenn ein Kind lesen gelehrt wird, — was freilich immer später geschehen sollte, als es geschieht — muß es dem rechten Gebrauche seiner Lungen dieselbe Aufmerksamkeit zollen, wie beim Sprechen und Singen. Unser lautes Lesen sowohl in der Familie als in der Schule ist fast alles andere, nur nicht, was es sein sollte.«

[2]) Dabei ist die Beeinflussung der Aussprache durch Lücken in der Zahnreihe oder durch unregelmäßige Stellung der Zähne zu beachten. Die Schneide- und Eckzähne des Oberkiefers können entweder nach vorne vorstehen, oder sie ragen hinter die unteren Schneidezähne nach rückwärts, oder die Zähne stehen zu weit auseinander: in jedem Falle wird die Bildung gewisser Laute stark beeinträchtigt. Diese Beachtung bewahrt vor — unverdienten Rügen.

Betonung,[1]) welche in den meisten methodischen Schriften mehr oder weniger eingehend behandelt sind. Die Bemerkung *Kellners:* Ein Dreifaches ist notwendig, wenn in einer Schule gut gelesen werden soll, nämlich musterhaftes Vorbild des Lehrers, Verständnis des Lesestücks und endlich Natürlichkeit oder Beachtung der Regel; Lies, wie du sprechen würdest! — trifft in den beiden letzten Punkten unbedingt das Richtige; dagegen ist bei dem ersten, — der mit Recht auch nach andern »die Regel bilden« soll, — der Unterschied in der Zahl der Atemzüge des Lehrers und des Schülers nicht außer acht zu lassen. Denn es bedarf nur der Andeutung, daß das Atemquantum eines Mannes weiter reicht, als das eines Kindes, und deshalb die Atemregelung beim Vorlesen nach der Leistungsfähigkeit des Schülers sich richten muß. (Vergl. S. 12.) Dies führt zu der Frage:

Wann und wie soll geatmet werden?

Wir haben bereits oben die Grundregel aufgeführt: Das Atemholen muß stets mit den Redepausen zusammenfallen. Diese Pausen haben einen dreifachen Grund. Erstens sind sie eine körperliche Notwendigkeit, zweitens sind sie zum Verständnis erforderlich, und drittens sind sie ein Mittel des künstlerischen Vortrages, der außerhalb unseres Zweckes liegt und deshalb auch die Beachtung dieser dritten Art von Pausen. Unsere Pausen werden bekanntlich als »Satzpausen« für die Gliederung und das Verständnis durch die Interpunktionszeichen dargestellt, über die auch heute noch bloße Bemerkungen zu finden sind, wie etwa: daß bei einem Punkte oder Gedankenstriche eine ganze Pause, bei einem Komma eine halbe oder Viertelspause gemacht werden müsse; aber eine Andeutung über Ausfüllung der Pausen durch Atemholen fehlt dabei, was in Anweisungen für den Gesangunterricht nie unterlassen ist.

---

[1]) *W. Reichel*, Entwurf einer deutschen Betonungslehre für Schulen mit besonderer Rücksicht auf Gedichte 1899.

Die Pausen sollen das Zusammengehörige als Eins darstellen und von dem nicht dazu Gehörigen trennen, und zugleich (im weiteren Sinne) dem Sprechenden und Lesenden Zeit lassen, sich zu besinnen, zu sammeln und Atem zu schöpfen; dem Hörer Zeit zu gewähren, das Gehörte um so besser zu verstehen.

Deshalb übertrug ich die beiden Regeln für das Singen von *Nägeli:*

»Bei jeder Pause heißt es immer: Atem holen! — Je kürzer die Pause ist, desto schneller müßt ihr Atem holen —

für das Lesen auf die Satzpause- oder Interpunktionszeichen und deutete sie für die jüngeren Schüler, denen die Satzlehr- und Sprachregelkenntnis noch fehlt, in erster Stelle als Atemmarken (Atemzeichen) wie folgt: der Schlußpunkt, das Frage- und das Ausrufungszeichen (die beiden Satztonzeichen) und der Gedankenstrich sind die Zeichen für langsames oder volles Atemholen; der Doppelpunkt, das Semikolon und das Komma für das halbe oder schnelle Atemholen — in der Regel! denn auch bei diesen Zeichen kann ein volles Atemholen nötig sein, wenn der folgende Satzabschnitt eine größere Ausdehnung hat und der Sinn einen Einschnitt nicht zuläßt. Das Komma bezeichnet nicht immer eine Pause für eine Einatmung, sondern oft nur ein kurzes Anhalten der Stimme, wenn es Wörter und Sätze trennt, die dem Sinne nach innig zusammen gehören. Ebenso werden das Frage- und das Ausrufungszeichen zu Marken für halbes Atemholen in Sätzen, wie folgende: »Was macht ihr da? fragte eine junge Schwalbe die geschäftigen Ameisen. — Laß nur die Ameisen! versetzte die Alte.« Zu beachten sind ferner in längeren Redeteilen die Stellen, wo ein Unterbrechen ohne Störung des Sinnes gestattet, ein Zeichen nicht vorhanden, aber eine schnelle Ergänzung des Atems erwünscht oder notwendig ist.[1])

[1]) *Rötscher*, Die Kunst der dramatischen Darstellung 1864, S. 161: »Der Prozeß des Atemnehmens muß den logischen Gesetzen

Am Ende einer Verszeile voll einzuatmen, wenn mit dem Ende nicht ein Sinnabschnitt eintritt, ist falsch.

Die Pausen, welche durch die Interpunktionszeichen (denen ich die Bedeutung als Atemzeichen beifüge) dargestellt werden, unterscheiden sich nur durch ihre Länge voneinander. Denn ein anderes Merkmal hat die Pause nicht; ihr einziges ist die Ausdehnung. Also können sich die verschiedenen Pausen nur durch die Dauer unterscheiden. Diese aber ermangelt gänzlich der Bestimmtheit der Pausezeichen in der Notenschrift. *Zeller* bemerkt a. a. O. darüber: Angenommen, der Punkt entspreche der Halbtaktpause, der Strich- und Doppelpunkt der Viertel- und das Komma der Achtelpause, so fehlt dem Schriftsteller noch eine Pause, die der Sechzehntelpause entspräche. Diese Pause muß der Vorleser, als Mittler zwischen Verfasser und Zuhörer nach eigener Ansicht da anbringen, wo logisch-verwandte Satzteile nicht verwandten folgen oder vorangehen.« — Die Manier, die Dauer der Pausen nach Zahlwerten zu bestimmen, wie *Krug* und andere früher getan haben, darf wohl als verlassen gelten; denn sie lenkte das Achten auf das Atmen geradezu ab, und der Schüler verbrauchte mit dem leisen Zählen zwecklos Atem.

So mangelhaft daher die Bezeichnung der Pausen in der Schrift auch ist, tut man vorerst wohl daran, sich um die Bedeutung der eingeführten Interpunktionszeichen (als Atemzeichen — setze ich hinzu) zu bekümmern, um demnächst weiter zu fragen, wo auch noch Pausen gemacht werden können, die nicht bezeichnet sind. Das erste kommt dem Lesen zu gut, das zweite bezieht sich auf das Lesen und Sprechen (*Diesterweg*). Hierbei wird immer als Grundsatz festzuhalten sein: »Trenne nicht,

---

untergeordnet werden; die durch den Gedanken bestimmten Abschnitte bilden auch die natürlichen Punkte für denselben. Die größeren und geringeren durch das Satzverhältnis bedingten Pausen werden daher auch die natürlichen Einschnitte für das stärkere und schwächere Atemnehmen abgegeben. Vergl. *Thürangel*, oben S. 16.

was logisch (grammatisch) verbunden, und (ver-) eine nicht, was logisch geschieden ist« (*Zeller*).

Aus diesen letzten Bemerkungen folgt mit Notwendigkeit, daß es für das laute Lesen und die unterrichtliche Behandlung eines Sprachstückes zum Zweck des Vortrages, eine Hauptaufgabe sein muß, die Stellen, wo Atem geholt werden soll oder darf, **vorher** festzustellen, und das Innehalten derselben beim Vortragen zu beachten.[1]) Diese Aufgabe muß in der Vorbereitung stets gelöst werden, was auch *Widmann* und *E. Richter* für die Liedertexte und Melodien fordern. Diese Lösung ist namentlich auch ein guter Führer bei Auswahl von Gedichten für den freien Vortrag in großen Räumen. Da ich eine weitere Ausführung mir hier versagen muß, so stelle ich folgende Andeutungen zur Erwägung und Beachtung.

Bei Feststellung der Stellen zum Atemholen kommen folgende Punkte in Betracht:

1. Die mittlere Atemfrequenz des Lesers (S. 12).
2. Die Lesefertigkeit desselben und Beschaffenheit der Schreibart des Lesestücks. (Vergl. hierzu *Wundt* a. a. O. Bd. 3, S. 609, über Lesen.)
3. Beschaffenheit des Raumes und die dadurch bedingte Tonstärke[2]), denn je größer der Raum,

[1]) Die Versäumnis dieser Aufgabe verursacht manchen Unwillen und — unverdienten Tadel beim Vortragen und Lesen. Das Innehalten an falscher Stelle hörte ich öfter also rügen und verbessern: Da steht kein Zeichen. Von Anfang! Aber der Fehler und auch der Unwille kehrten wieder; die Wiederkehr des ersteren war natürlich, die des letzteren aber unberechtigt, denn es war zur Beseitigung nicht das rechte Mittel angewendet. Voller (halber) Atemzug bei dem letzten Zeichen! — das fehlte.

[2]) *Helmholtz*, Die Tonempfindungen 1865, S. 118. — *Wolf*, Sprache und Ohr 1871, S. 58. 71, hat erfolgreiche Versuche über die Hörweite im Freien angestellt. An seiner Wahl der Wörter für die Prüfung der Hörweite Ohrenkranker nehme ich aber deshalb Anstoß, weil er ausschließlich bekannte Wörter angewendet hat, und weil dadurch der psychischen Apperzeption ein zu großer Einfluß nahe gelegt worden, der nicht kontrolliert worden ist. (*Lazarus*,

oder je unruhiger dieser liegt, desto lauter muß gesprochen werden. Je lauter aber gesprochen wird, desto mehr Atem wird verbraucht und desto genauer muß das Atmen geregelt werden.

4. Der Lautbestand der Wörter nach ihrem Atemgehalte, d. i. die Menge der Luft, welche bei Erzeugung eines Lautes ausströmen muß. Je größer in den Wörtern die Zahl der Laute ist, bei deren Aussprechen ein bedeutender Atemstrom entweicht, desto kleiner wird die Zahl der Wörter sein, die auf eine Einatmung gesprochen und gelesen werden können, und desto öfter muß deshalb eingeatmet werden. Dieser Gesichtspunkt, der für die Verwendung des Atems beim Sprechen und lauten Lesen in hohem Grade wichtig ist, scheint noch gar nicht beachtet worden zu sein; denn ich habe in den mir bekannten sprachphysiologischen Schriften ebensowenig, als in den Schriften über Sprach- und Stimmgymnastik Mitteilungen über Messungen der Atemmenge bei Erzeugung einzelner Laute gefunden.

Das Leben der Seele 1857, II, S. 28 ff.) Das schmälert aber die Dankbarkeit für die vielfachen Belehrungen und Anregungen nicht. Ich habe für die Prüfung der Hörweite bei meinen Schülerinnen ganz fremde Wörter aus Mundarten, Ortsnamen usw. gewählt und dabei ein ganz bedeutsames Regulativ sowohl für die Tonstärke des eigenen Sprechens als auch für die Behandlung neu auftretender Namen, und für die Diktate gewonnen. Es mag der Rat hier Platz finden, daß man in großen oder unruhig gelegenen Klassenzimmern alles fürs wörtliche Merken oder fürs Aufschreiben Vorgesprochene entweder im Chor oder in verschiedener Entfernung vom Standpunkte des Lehrers von einzelnen Schülern wiederholen lasse. Dadurch werden Hörfehler berichtigt und falsche Apperzeptionen abgewendet. — Vergl. *Herbarts* Würdigung des Chorsprechens bei Pestalozzi in Herbarts kleineren philosophischen Schriften, herausgegeben von *Hartenstein* 1842, Bd. 3, S. 75. — *Palleske* a. a. O. S. 321. — *Loos*, Das Chorsprechen in der Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichts 1889. — *Parow*, Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht 1887, S. 18.

Anmerkung. — Auf die Beachtung dieses Punktes wurde ich zufällig durch die Wahrnehmung geführt, daß ich beim lauten Lesen eines Liedes bei einer Strophe das Atembedürfnis mehr empfand als bei einer andern. Ich versuchte nun Verse und später Sätze von gleicher Silbenzahl auf eine Einatmung zu wiederholen, und da ergab sich ein Unterschied in der Anzahl der Wiederholungen. In gleicher Weise verfuhr ich hierauf mit Wörtern von gleicher Anzahl von Lauten und gleicher Vokallänge. Auch dabei fand sich ein Unterschied in der Zahl der Wiederholungen. Zuletzt wendete ich auf die einzelnen Laute neben dem Wiederholungsversuch auf die Laute, welche bei offenem Ansatzrohr lautiert werden, den Versuch der Dauer eines solchen Lautes auf eine Einatmung an, — ähnlich der Übung, die nach dem »System der Gesangskunst von Dr. *W. Schwarz* (1857) »zur Bildung eines langen Atmens« darin bestehet: »einen Ton in gleicher Stärke, besonders mit möglichst schwachem Atem, gleich *piano*, solange als möglich auszuhalten, und dabei besonders darauf zu achten, daß dieser Ton ganz klinge, ähnlich dem Tone eines guten Pianofortes.«

Das Ergebnis dieser Versuche, die ich in größeren und kleineren Zwischenräumen im geschlossenen Raume und im Freien wiederholte, war folgendes: Alle langen Vokale und alle Konsonanten, die mit geöffnetem Ansatzrohre gebildet werden, erfordern eine größere Menge Atemluft, als die Verschlußlaute: p und b (Lippen), t und d (Zunge), k und g (Gaumen) und die sogenannten kurzen Vokale. Die größte Luftmenge erfordern unter den Konsonanten die Laute: h, sch, ch (ach), f, s (tönend) in Lautverbindungen, wie ha, hau, ausch, auch; flei, schwa, ucht, eichst u. ä.

Daß diese Atembewertung der Laute nur eine relative Geltung hat, bin ich mir wohl bewußt; aber ebenso, daß ihre Beachtung sich mir selbst und den Schülern als zweckmäßig erwiesen hat.

Ein Versuch, die folgenden Wörter und Sätze einzeln auf eine Einatmung in gleicher Tonstärke zu wiederholen, dürfte von der Richtigkeit der Frage nach dem Atemgehalte der Laute in den Wörtern überzeugen.[1])

---

[1]) Vielleicht auch davon, daß die Wörtergruppen in den Ersten Lesebüchern öfterer in kleine Gruppen — auf eine Einatmung bemessen — durch größere Pausezeichen getrennt sein müßten, als in der üblichen Weise durch das Komma nach jedem Wort bis zum Punkt nach dem letzten. Dann würde auch mit den Kleinen ein geordnetes Lesen im Chore leichter erreicht werden. — Denn soll das Chorlesen geraten (sagt *Diesterweg*), so müssen alle Teilnehmer

A. Hauch, Hoheit, Hochzeit, Schmach, lauschen; schleichst, schweifst, fleischig, verweichlicht, eifersüchtig; aushauchen, aufsuchen, durchleuchten — Taschentuch, Tauschgeschäft, Räucherpulver, Wahlverwandtschaft, Rechenschaftsbericht; — rot, hoch; Jagd — Jacht; Gesicht — gesiegt; Not — Ton; Schönheit — Bitterkeit; Schlucht. — Eine mächtige Eiche — ein rauschendes Bächlein -- ein furchtsames Mädchen

B. 1. Kein Haus ohne Rauch.
2. Mit Harren und Hoffen hat's mancher getroffen.
3. Traut Hänslein über die Heide ritt.
4. Es blies ein Jäger wohl in sein Horn.
5. Da fing des Jägers Rößlein an
Zu schnarchen und zu schnauben.
6. Jetzt tu ich kein Hirschlein mehr schießen.
7. Zu Nürnberg da steht ein hohes Haus.
8. Das Hirschlein das wollt ich erschießen.
9. Die Blümlein sie schlafen schon längst im Mondenschein. (3—9 aus Volksliedern.)
10. Wir suchten nach einer Ursache.
11. Hurre, hurre, hopp, hopp, hopp. (Kurzes Atemhalten!)
12. Und siehet so grau und so schattenhaft aus,
Doch schlürft es und schlampt es aufs beste.
13. Der Mond von einem Wolkenhügel
Sah kläglich aus dem Duft hervor.
14. Es zieht beim ersten Morgenglühen
Die Freude schon von Haus zu Haus.
15. Wer der Unsterblichen reizte sie auf zu feindlichem Hader? (Voß, Ilias.)
16. Hinaus in die Nacht auf die wogende Nordsee
Schaute Brunhild und sah die Brandung
Mit fahlem Licht durch die Finsternis schwimmen.
(Jordan, Siegfriedsage.)

---

sich an dieselben Pausen, wie an **regelmäßiges, gleichzeitiges Einatmen** (!) gewöhnen. Dadurch wird auch dem Gesangunterricht in wirksamer Weise vorgearbeitet.

Der Beachtung des Atemaufwandes beim Sprechen dieser Sätze und der vertiefenden Betrachtung des Lautbestandes der Wörter wird die Eigentümlichkeit nicht entgehen, auf welche durch diese Beispiele aufmerksam gemacht werden soll. Nur auf die Einschnitte nach dem zweiten Worte unter 7—10 wollen wir noch aufmerksam machen, die ein leichtes Atmen für das folgende gestatten. Diese in Volksliedern oft erscheinende Eigentümlichkeit dünkt mir eine schöne Frucht des »Singens und Sagens« für die Atmung. Sie zeigt sich auch bei Uhland, z. B.: der Wirt, er deckte selbst mich zu mit seinem grünen Schatten. In Nr. 13—16 sind keine Interpunktionszeichen — keine logischen Pausen — vorhanden, aber Stellen, an denen ein kurzes Anhalten der Stimme zur Atemergänzung (»eine musikalische Pause«) gestattet ist. Welche sind es?

Die angeführten Beispiele und die angedeuteten Versuche seien genauer Beachtung dringend empfohlen, weil man auf diese Weise sehr bald zum Bewußtsein des relativen Atemgehaltes der Laute gelangt und damit den sichersten Führer zur Feststellung des Atemholens gewinnt. Im Besitz desselben genügt zuletzt ein flüchtiges Überblicken eines Sprachstückes, um zu wissen, ob häufig Pausen gesetzt werden müssen, und ob volle oder halbe Atemzüge nötig sind.

Da das Maß für das Ausreichen des Atems von der Organisation des Lesers ganz besonders abhängt, so wird für die Feststellung der Atemstellen sich stets als guter Rat bewähren, daß man anfangs keine Atemmarke unbenützt lasse. Wir fügen dem noch hinzu, was *Merkel* darüber für das Singen sagt: »Im Zweifelfalle atmet man lieber einmal öfter, als zu selten, weil im letzteren Falle sich leicht eine Blutstauung in den Lungen einstellt, welche bei öfterer Wiederkehr bedenkliche Folgen haben kann.«[1]) Es muß deshalb mit besonderer Sorgfalt

[1]) *Merkel*, Der Kehlkopf 1873, S. 262. — Derselbe, Über die Mittel, das kindl. Stimmorgan gesund zu erhalten (Zeitschr. Cornelia

dahin gewirkt werden, daß es sozusagen zur andern Natur werde, jeden neuen Satz mit frischem Atemholen zu beginnen. Wir nennen deshalb mit *Guttmann* diesen Zustand (genügend gefüllte Lungen) den Zustand der Bereitschaft. Eine ganz vortreffliche Bezeichnung! denn so wenig ein Heer ohne Kriegsbereitschaft ein gutes ist, ebensowenig sind Redner, Vorleser und Sänger ohne Atembereitschaft gute. Hierin liegt auch der Schlüssel für die Erklärung der öfteren Erscheinung, die ohne diese Regelung gar leicht zur Gewohnheit wird; nämlich die Tatsache, daß ganz tadellose Schüler einen Satz anfangen, denselben nach zwei, drei Worten abbrechen, wieder beginnen und nun den Satz fließend bis zu Ende sprechen oder lesen. Da sowohl Überraschung und Schreck[1]) als auch Erwartung die Atemfrequenz beeinflussen, und dadurch die Herrschaft des unwillkürlichen Atmens sich besonders geltend macht, so wird jener Fehler in leicht erklärlicher Weise herbeigeführt. Daher muß den Schülern immer wieder gesagt werden: »Atme, ehe du sprichst, voll ein, und beim Sprechen langsam aus!« Denn genau überlegen, richtig atmen und gut sprechen bilden die drei Drittel einer guten Antwort und eines guten Vortrages.[2])

Über die Dauer der Pausen lassen sich Regeln nicht festsetzen, wie bereits oben gesagt worden ist; denn dieselbe hängt wesentlich von dem Tempo ab, welches der Sprecher oder der Leser wählt. Im allgemeinen läßt sich nur sagen: die Pause darf nicht länger dauern, als daß

1867, S. 138. — *Mandl* a. a. O. S. 13 Ermüdung durch Atembewegungen.

[1]) Vergl. *Wundt* a. a. O. 3. Bd., S. 231.

[2]) Hiernach ist die Forderung zu beurteilen, die jederzeit Frage und Antwort, Aufgabe und Lösung Zug um Zug verlangt. Sie ist nur bei unmittelbaren Wiederholungen und unter Berücksichtigung dei Individualität berechtigt. — »Jedes Gewaltsame, Sprunghafte ist mir in der Seele zuwider, denn es ist nicht naturgemäß«. (Goethe.)

der Hörer sie als solche erkennen kann; er darf nur in das Gefühl versetzt werden, daß ein Ruhepunkt eintritt, nicht der Schluß der Rede. Nur die Bemerkung mag noch Raum finden: der Sprecher und Leser wird sich und den Hörern stets einen Dienst erweisen, wenn er ein mittleres Tempo wählt;[1]) denn dadurch setzt er sich in den Stand, das Maß seines Atmens genau zu beachten, und er wird daher nicht leicht in den Fall kommen, durch Atemnot zu einem falschen und störenden Atemzuge gezwungen zu werden, wodurch sowohl der Sinn eine Unterbrechung erleidet als auch eine Erschöpfung bemerkbar wird.

Diese Bemerkung legt die Frage nahe: Wie soll man beim Sprechen und Lesen atmen? Die Antwort entnehmen wir den genannten Gesangsanweisungen und den Lehren für den Kunstvortrag. Sie lautet: Man atme mäßig schnell ein, ohne Ruck und unhörbar, und lasse den Atem sparsam und ruhig ausströmen. Warum dies? könnte man fragen. Darauf haben wir bereits weiter oben die Antwort angedeutet. Hier wollen wir dieselbe als Begründung der Regel mit den Worten *Rötschers* a. a. O. S. 163 geben: »Das Atemholen, als ein natürlicher Lebensprozeß, darf da, wo es auf die Darstellung unserer idealen Natur ankommt, nicht hörbar werden, weil man dadurch nur an die physische Organisation erinnert wird. Dieser natürliche Prozeß muß mithin in der Rezitation für den Hörer überwunden scheinen, d. h. wir dürfen durchaus nicht an diese nur natürliche Bedingung der Rede gemahnt werden. Dies ist aber nur möglich, insofern der Redende den Atem nicht bis zur Erschöpfung aufbraucht, sondern immer noch einen Über-

---

[1]) Schon Quintilian warnte: Auch durch allzuschnelle Zungeneile müssen wir verwirren, was wir reden (und lesen). Denn dadurch geht die Pausenabteilung verloren, und auch die Worte werden zuweilen ihrer Zuhörer beraubt. Ihr Gegenteil ist der Fehler der allzugroßen Langsamkeit; denn das Schleppende erschlafft die Lebensgeister. (*Zeller* a. a. O. S. 50.)

schuß von Atem in sich hat, der ihn auch über die von ihm gesetzte Grenze hinaustragen würde. Nur dadurch ist der Redende im Stande, diesen Prozeß des Atemnehmens leise und dem Hörer unmerklich eintreten zu lassen, so daß wir uns in voller Sicherheit auch seinen leidenschaftlichsten Ergüssen und dem Vortrage vielverschlungener Satzkompositionen ruhig überlassen, weil durch den nie hörbar werdenden Atem durchaus nicht die Besorgnis einer nicht zureichenden Kraft in uns entsteht.«

Das Angeführte gilt in angemessener Beschränkung auch für die Schule; denn auch hier dürfen berechtigte Forderungen der Ästhetik ebensowenig unbeachtet bleiben als die der Ethik, Logik und Grammatik.

Wir fassen nun die Antwort auf die Frage: wo wann und wie soll man Atem holen? dahin zusammen:

1. Atme bei jeder Atemmarke und bei jeder gestatteten Redepause, also so oft als es für das gute Sprechen und Lesen, d. i. für gute Aussprache, richtige Betonung und sinngemäße Gliederung nötig ist.
2. Atme in ganzen (vollen) und halben Zügen mäßig schnell und unhörbar ein.
3. Gib den Atem sanft, sparsam und ruhig fließend aus.

Die Befolgung der vorstehenden Hauptregeln wird besonders durch den Umstand erschwert, daß nach meinen Beobachtungen nur sehr wenige Kinder (und nach ärztlicher Bestätigung auch wenige Erwachsene) es verstehen, langsam und tief einzuatmen, noch weniger aber, den Atem anzuhalten und denselben ganz ruhig und geräuschlos ausströmen zu lassen. Dies ist namentlich bei jüngeren Kindern überhaupt, und bei Mädchen und Frauen der Fall, weil sie ausschließlich die oben näher bezeichnete Schlüsselbein- oder obere Rippenatmung anwenden mit schwacher Unterstützung

der Zwerchfell- oder Bauchatmung.[1]) Diese Atmung gilt im Gesangunterricht als die ungeeignetste für die Tonbildung und als die unzureichendste für das Singen überhaupt (*Guttmann*, *Weifs*, *Mandl*, *Merkel* und *Engel*, über das Atmen im Musikal. Konversat.-Lexikon von *Mendel* 1870).

Welche von den beiden andern Atmungen die vorteilhafteste sei, darüber gehen die Stimmen auseinander. *Guttmann*, *Weifs* und *Mandl* fordern die Zwerchfellatmung, weil diese die ergiebigste und die am wenigsten anstrengende sei; *Merkel* dagegen erklärt sich für das Flanken- oder Costalatmen (die untere Rippenatmung), weil man sich dabei dem Maximum am meisten nähere, wenn man die Flanken rasch aufziehe (wobei natürlich auch sämtliche Zwischenrippenmuskeln und die übrigen Rippenheber in Tätigkeit gesetzt werden) und dabei das Zwerchfell ausspanne und den Unterleib etwas abplatte. *Neumann* hingegen sagt darüber: »Die Rippenatmung auszuführen, erfordert meistenteils große Übung, und nicht leicht dürfte namentlich bei erwachsenen Menschen dieselbe etwas Gewöhnliches, vielmehr immer nur etwas durch Übung und unter vielen fehlgeschlagenen Versuchen Hervorgebrachtes sein.« Er hält eine Verbindung der Amungsarten — bei dem allseitigen Tiefatmen findet dieselbe immer statt — für die zweckmäßigste Weise zu atmen (ohne Beziehung auf unsern Gegenstand). Auch *Engel* sagt in Beziehung auf das Singen: »Die Muskelbewegung, welche dazu nötig ist, möglichst viel Luft auf einmal einzusaugen und dieselbe lange in den

---

[1]) Daher ist es in hohem Grade zu tadeln, daß in Kindergärten und Mädchenschulen das Sitzen mit über der Brust gekreuzten Armen nicht selten eine Stelle hat. Dadurch wird bei Mädchen das durch die Kleidung ohnedies schon beschränkte untere Rippen- und Zwerchfellatmen nur noch mehr erschwert und das tiefere Einatmen ganz gehemmt, was zur Folge hat, daß die Tätigkeit des Atemapparates je länger je mehr in ihrer Wirksamkeit geschwächt wird zum Nachteil der Gesundheit, des Singens und Sprechens.

Lungen zurückzuhalten, muß in der Unterleibs- und unteren Brustgegend fühlbar sein. Diese Bewegung muß langsam und ruhig ausgeführt, sodann aber sofort die einmal gewonnene Stellung der Organe fixiert und eben dadurch die Luft an dem Streben, zu entweichen, verhindert werden.« — In dem letzten Satze ist wohl die klare Auseinanderhaltung der Einatmung und Atemhaltung zu erkennen, aber nicht die Regelung der Ausatmung. Die klare Erfassung und Beachtung dieser drei Teile des willkürlichen Atmens ist aber für die Gesundheit und unsern Zweck von gleicher Wichtigkeit, wie im folgenden und bei den Atemübungen sich erweisen wird.

Auf Grund dieser Ansicht versuchte ich die Übung des Atmens oder die sogenannte Atemgymnastik, wie wie ich solche als Tiefatmen (Atmung durch die vereinte Tätigkeit aller Atmungsmuskeln) zur Ausbildung, Frei- und Gesunderhaltung der Lungen nach *Schrebers* Zimmergymnastik[1]) kennen und üben gelernt hatte, auch für das Sprechen und Lesen zu verwerten und allmählich unter dem Gesichtspunkte der Willensbildung als einen Faktor von sehr wertvoller Mitwirkung planmäsig zu gestalten und auszuführen. Zu dieser Auffassung führte mich die willkürliche Abänderung unsers Atemmechanismus, wie sie für den Gesang geregelt und angewendet wird, auf geradem Wege hin; denn das Charakteristische der willkürlichen Bewegung ist, daß die Reizung der motorischen Fasern von dem Willen der Seele ausgeht. Es muß deshalb der Satz mit aller Schärfe festgehalten werden: Jede willkürliche Bewegung entspringt aus einem festen Willensakte.[2]) Da die willkürlichen

[1]) Vergl. hierzu: *Bicking*, Gymnastik des Atmens zur Heilung verschiedener Krankheiten, 1872. — Marquise *A. Ciccolini*, Die Tief-Einatmung, ihre Anwendungsmethode usw., 1880. — *Kofler*, Atemgymnastik für Gesunde, Schwache und Kranke, 1891.

[2]) *Tigerstedt* a. a. O., Bd. II, S. 294. — *Wachsmuth*, Pathologie der Seele, S. 72. — *Drobisch*, Empirische Psychologie, S. 248.

Bewegungen hiernach auf den Antrieb des Willens in bestimmten Richtungen ausgeführt werden, so folgt daraus, daß diese Ausführung eine Kenntnis des Bewegungsapparates voraussetzt, die freilich in allen Fällen erst allmählich durch fortgesetzte Bewegungsversuche und durch geregelte Übungen gewonnen wird.

Jede ursprünglich willkürliche Bewegung aber kann wieder durch häufige Wiederholung unwillkürliche oder Instinktbewegung werden, für welch letztere der Anstoß bloß von einer Vorstellung ausgeht. Daher wird nach längerer Beachtung unserer Atemmarken der Schüler zuletzt beim Anblik einer solchen mechanisch den erforderlichen Atemzug tun. Umgekehrt aber kann jede Bewegung (Herz- und Pulsschlag ausgeschlossen), die ursprünglich unwillkürliche oder Instinktbewegung ist, eine willkürliche werden, wenn die Muskelempfindung so bestimmt worden ist, daß sie willkürlich reproduziert werden kann.[1]) Auf diesem Gebiet liegt das Feld unserer Übung.

Jede Übung setzt nach dem Gesagten mindestens klare Vorstellungen voraus, was aber namentlich bei den sogenannten Übungs-Aufgaben nicht streng genug beachtet wird. Deshalb wollen wir noch die Frage nach dem Prinzip der Übung beantworten. Sie lautet: »Übung besteht ihrem geläufigen Begriffe nach in Vervollkommnung einer Funktion durch wiederholte Ausführung derselben.« (*Wundt* a. a. O., Bd. 1, S. 331.) Üben ist demnach eine willkürliche Wiederholung von Vorstellungen, oder von Vorstellungs- und Muskelempfindungs-Verflechtungen zum Zwecke des Könnens, d. i. der sichern und unveränderten Ausführung eines Tuns. — Dabei ist davon abgesehen, daß das Wollen in der Wirklichkeit in vielen Fällen erst durch gelingende Versuche entsteht. (Exerzieren!) Für die unterrichtliche Tätigkeit ist es von Bedeutung, das Üben in die drei

[1]) *Drbal*, Psychologie 1875, § 34. — *Tigerstedt*, bezügl. der Bewegungsempfindung a. a. O., II., S. 103.

Teile zu zerlegen: Vor-, Mit- und das Nachüben oder das Üben im eigentlichen Sinne. Das Mitüben, die notwendige Vorstufe jedes selbständigen Übens, kann in der Form des Mittuns z. B. beim Sprechen, Lesen, Singen und Turnen, oder in der Form der leitenden Beaufsichtigung geschehen; was freilich ausreichender stattfinden sollte, als es gewöhnlich geschieht.

IV. Wir gehen nun zur Aufstellung der planmäßigen Übungen des Atmens über, die sich in vieljähriger Anwendung bewährt haben.[1]) Ziel derselben ist:

1. Gewöhnung an ein mit Bewußtsein vollzogenes, langsames, tiefes und unhörbares Einatmen, hinlängliches Atemhalten und ein ruhig fließendes Ausatmen.
2. Richtige Verwendung des Atems beim Sprechen, lauten Lesen und Singen.

Hiernach gliedern die Übungen sich auch in zwei Gruppen mit Unterabteilungen, wie folgt:

I. Freie Atmung.

1. Tiefatmung ohne Atemhaltung (S. 37).
2, Atmung mit a) kurzer, b) verlängerter Atemhaltung
3. Atmung mit unterbrochenem Ausatmeu.

II. Angewandte Atmung.

1. Atmung mit Zählen
2. Atmung mit Wiederholung eines Wortes.
3. Atmung bei dem Sprechen oder Lesen a) von Sätzen b) von Musterstücken.

Mit diesen Übungen zur Lösung unserer Aufgabe erfüllen wir zugleich die Forderungen der Gesundheitslehre in bester Weise; und dies geschieht um so gewisser, als durch unsern Zweck eine regere Aufmerksamkeit für das Atmen überhaupt bewirkt wird und eine öftere Mahnung an die Übung desselben sich geltend macht. Auf diese Weise wird das willkürliche oder künstliche Atmen[2])

---

[1]) Der Übungsplan in meiner Abhandlung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1877, S. 218) hat mit unwesentlichen Abänderungen stillschweigend Aufnahme erhalten auf S. 41, der Methodik des schönen Vortrages von Prof. Dr. *F. W. Wendt*, Wien 1887. —

[2]) Hierzu verweise ich auf die neuere Schrift von *Kofler*, Die Kunst des Atmens, 1905. — Auffallend sind in der Übersetzung aus dem Englischen die Maßangaben in Zoll und Fuß.

allmählich in Schule und Haus eine gesichertere Stelle finden und sich fruchtbarer erweisen als dies gegenwärtig der Fall ist.

Als Grundregel für Anordnung und Betrieb der Übungen galt mir ein Satz *Schrebers* für das Turnen in einem Gelegenheitsvortrage. Derselbe lautet: »Allmählichkeit der Übergänge vom Leichteren zum Schwereren und Maß- und Zielhalten.« Denn Übung darf die Zinsen der Kraft verbrauchen, darf aber nicht das Kapital selbst angreifen, sagt *J. C. Lion* in seinen vortrefflichen Bemerkungen über den Turnunterricht in Mädchenschulen (1871). Dabei muß der Gedanke immer festgehalten werden, daß auch dem Atmungsschüler **das Bewusstsein und Verständnis seiner Atembewegungen zu verschaffen ist,** damit er mit ähnlichem Bewußtsein und technischer Sicherheit den Atmungsapparat beherrschen lerne, wie der Turner seinen Körper und der Geiger die Finger seiner linken Hand für die Griffe und für den rechten Arm die Bogenführung. — Wie geschieht das? fragen wir für unsern Gegenstand mit *Lion* und antworten mit letzterem: Indem man praktisch einen ausgewählten Übungsstoff an die Schüler heranbringt und diesen planmäßig mit ihnen durcharbeitet. — Alles verfrühte Theoretisieren über den Atmungsapparat ist auszuschließen.

Die Sonderung der Übungen ist nicht so zu verstehen, als sollten die unter I. aufgestellten abschließend denen unter II. vorangehen. Sie dienen vielmehr als Vorbereitungsstoff für die angewandte Atmung, und bilden die von der Gesundheitslehre geforderte »Atemgymnastik«, die nicht nach Zeit bemessen wird, sondern für Kräftigung der Lungen anzuwenden ist.

Die Übungen unter I. sind stets bei geschlossenem Munde, straffer Körperhaltung im Stehen, zurückgenommenen (nicht gehobenen) Schultern und leicht auf den Hüftenkamm gestützten Händen (die Daumen nach hinten) mit Sorgfalt und Genauigkeit auszuführen.

Mandl führt darüber in seinen »Ratschlägen« aus: Eine passende Stellung ist allererstes Erfordernis eines natürlichen und ungehinderten Atmens. Zu diesem Behufe empfehlen fast alle Lehrer mit vollem Rechte, daß sich der Schüler gerade halten, die Schultern zurücknehmen und die Brust vorbringen soll. Beim Vorlesen und beim Singen muß das Buch oder Notenheft in richtiger Sehweite ungefähr in der Höhe des oberen Teils der Brust gehalten werden; alsdann braucht sich der Vortragende nicht zu bücken, um abzulesen, und die vorgeschriebene Stellung gestattet den Muskeln der Brust einschließlich des Zwerchfells ein freies Spiel. — Die am wenigsten ermüdende Art des Atmens ist das Zwerchfellatmen, das sich aber mit dem Seitenatmen kombinieren darf. Der Zögling muß daher unbedingte Herrschaft über die Bewegungen seines Zwerchfells und die unteren Rippenmuskeln durch passende Übungen erlangt haben.

Die Lösung dieser Aufgabe sollen unsere Atmungsübungen (I.) herbeiführen helfen. Sie finden in der Schule ihre Stelle (als Einschaltungen) in den sogenannten Sprechübungen, den Schreib-, Zeichen- und Handarbeitsstunden (bei geöffneten Fenstern) und in den Pausen. Die Übungen II.3. gehören zu den Vorbereitungen der Lese- und Musterstücke.

Die schriftlichen Hausarbeiten müssen bei längerer Dauer durch die Übung im Tiefatmen (I. 1.) unterbrochen werden, um das beschränkte und schwache Atmen wieder auszugleichen und die Lungen zu kräftigen.

Über die Ausführung der Atemübungen füge ich nur folgende Bemerkungen hinzu. Das Tiefatmen (I. 1.) schließt sich an das natürliche Atmen an und wird bei geschlossenen Lippen langsam, (nach auf- und abwärts bewegter Hand des Lehrers) vollzogen. (Hilfe: Ziehe die Luft ein, wie du den Duft einer Blume recht tief einziehst!) Nach 2 bis 5 Atemzügen eine Pause.

Die zweite Übung zerfällt in drei Abschnitte:

1. eine langsame tiefe Einatmung,
2. eine Atemhaltung von zu bestimmender Dauer (1. 2. — 1. 2. 3.)
3. eine langsame möglichst vollständige Ausatmung.

Die Atemhaltung ist nicht nur für jüngere Anfänger ein viel schwierigerer Akt des willkürlichen Atmens als das Tiefatmen, sondern fällt auch Erwachsenen schwer. Deshalb muß sie mit Vorsicht behandelt werden; ihre Ausführung wird durch die bezeichnete Handbewegung geleitet, wobei die Dauer der Atemhaltung bei erhobener Hand durch Zählen gemessen wird. (Die Schüler zählen natürlich nicht mit.) Sie gewöhnen sich sehr bald an die Leitung des Atmens durch die Handbewegung; auch an die Atemhaltung solche, die anfangs nicht eine Sekunde den Atem anzuhalten vermögen.

Die dritte Übung ist eine Verbindung der ersten und zweiten dergestalt, daß das Ausatmen durch ein- bis mehrmaliges Anhalten des Atems unterbrochen wird. (Leitung durch die Handbewegung aufwärts: ———, abwärts: — — —.) Sie führt auf die erste Übung der zweiten Gruppe über, in welcher als neues das Sprechen hinzutritt, und übt die kurze Atemhaltung für die Stellen, die ein Absetzen der Stimme der Deutlichkeit halber erfordern, aber an denen eine eigentliche Pause nicht gestattet ist.

Durch die Übungen der zweiten Gruppe soll die richtige Verwendung des Atems erlernt werden, um mit Bewußtsein über denselben zu verfügen.

Für die erste Übung diene die Aufgabe zur Erläuterung: Holt Atem und zählt bis fünf! Dabei ist auf scharfe Sonderung und gleiche Tonstärke der Wörter zu achten. Allmählich wird die Zahlenreihe erweitert, aber zwölf nicht überschritten, lieber zur Steigerung der Leistung die bestimmte Reihe vor- und rückwärts durchlaufen.

Zur zweiten Übung nur eine Andeutung: Atemholen und fünfmal das Wort Buch sprechen!

Die dritte Übung bewegt sich auf dem Gebiet der erörterten Regelung des Atmens für das Sprechen und Lesen, die beide auch dem Singen dienen.

Zur Übung unter 3a wähle man Sätze, wie die aut S. 31 verzeichneten, und übe sie laut auf ein Atemholen mit möglichen Wiederholungen; auch spreche man dieselben oder lasse sie mit Flüsterstimme, oder auf einen Ton (unisono) sprechen. Dadurch wird die Artikulation der Laute und das Gehör geübt und geschärft.

Anmerk. Ich ließ auch ab und an in den deutschen Stunden Sätze, Verse und Strophen zweistimmig sprechen oder lesen — etwa I in Ton h und II in g. Durch die Einschaltung derartiger Übungen wird auch namentlich in die Lesestunden ein anregender Wechsel gebracht und das regelmäßige, gleichzeitige Atmen geübt, wie es beim gemeinsamen Singen geschehen muß.

Die Übung unter II. 3b bewegt sich auf dem Gebiet, welches die dargestellte Regelung des Atmens beim Sprechen und lauten Lesen größeren Zusammenhanges erfordert; ihr Ziel ist Ausbildung einer geläufigen Technik der Atemverwendung. Derselben muß eine planmäßig abgestufte Auswahl von Musterstücken in Prosa und Poesie zu Grunde gelegt und an ihnen die Kunst des Atmens beim Sprechen und Vorlesen erstrebt werden. Bei der Auswahl der Übungsstücke sind die auf Seite 28 und 29 dargelegten Gesichtspunkte zu beachten.

Besondere Leseregeln hier anzuschließen, liegt außerhalb des Planes meiner Erörterungen.

Für die Einführung in die Beachtung der Atemmarken und die Befestigung der Schüler der Unterstufe im richtigen Setzen der Pausen habe ich Lesestücke anfangs in drei Stufen so lesen lassen, daß ich 1. die Zahl der wie ein Wort zu lesenden Wörter durch Zahlwörter bestimmte, 2. bei dem Worte, nach dem pausiert werden sollte: Atem! rief, 3. bei dem Worte, nach dem Atemholen stattfinden sollte, für vollen Atem zweimal, und für halbes (kurzes) Einatmen einmal klopfte.

Auf diese Weise fanden sich die Schüler beim Lesen sehr bald in die selbständige Beachtung der Atemmarken

und das richtige Pausieren; namentlich auch beim Chorlesen und Chorsprechen gelernter Sprachstücke. —

Damit bin ich am Schlusse meiner Erörterungen und Vorschläge und füge nur den Wunsch hinzu: möchte dieser Beitrag bewirken, daß die Versäumnis und Vernachlässigung eines geregelten Atmens, das für das leibliche und geistige Leben von so hoher Bedeutung ist, in eine ernste und gewissenhafte Beachtung und Pflege umgesetzt werde.

Die praktische Verwertung

heimatkundlicher Stoffe.

Von

E. O. Köhler
in Freienorla.

Pädagogisches Magazin, Heft 283.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Vorbemerkung.

Vor zwei Jahren wurde den Spezialkonferenzen des Westkreises des Herzogtums Sachsen-Altenburg in einem Arbeitsplane die Aufgabe gestellt, die speziellere Heimat in geschichtlicher, geographischer, ethnographischer und naturkundlicher Hinsicht zu durchforschen und das gesammelte Material nach gegebenen bestimmten Gesichtspunkten auf besonderen Bogen einzutragen, die bei den Pensen aufzubewahren und fortzuführen sind. Im Anschlusse an diese Vorarbeiten der Spezialkonferenzen wurde in einem Konferenzvortrage gezeigt, wie das für Freienorla gesammelte Material zu verwerten ist.

Die von dem Verfasser für seine Verhältnisse gesammelten Stoffe (Freienorla bei Orlamünde) sind folgende:

I. Geschichte.

1. Reste der vorgeschichtlichen Zeit: —

2. Was erinnert an die Sorbenzeit?: 1. Ortsnamen in der Umgebung Freienorlas, die auf itz und ütz (abgeschliffen *ici* und *ovici*) enden wie Schweinitz, Niederkrossen, Zeutsch, Löbschütz, Pürschütz, Kolkwitz, Ölknitz, Röbschütz, Rödelwitz, Schirnewitz, Zimmritz, Kröbitz.

2. Anlage des Dorfes in Hufeisenform (Rundlinge) und Fluraufteilung wie in Schweinitz.

3. Flüsse und Bäche mit augenscheinlich slavischem Namen: Saale, Orla.

4. Slavische in die Schriftsprache übergegangene Wörter: Peitsche, Karbatsche, Droschke, Kalesche, Kumt, Juchten, Sklave, Dolmetscher, Petschaft, Grenze, Zote.

5. Provinzialismen, nur der Volkssprache eigentümliche Gebilde: Pracher: Bettler, Musikanten; Klenzegorden: kleiner Garten vor dem Hause; Spenzer: jackenartiger Halboberrock; Bruinschnetzen: Preißelbeeren; kauderwelsch; Scharteke: Teufelszeug; Plauzche: Lunge; grapschen: hastig ergreifen; rabanzen: scharf arbeiten; quatsch: verrückt.

3. Nachweise der germanischen Wiederbesiedlung: 1. Die den Kindern bekannten Burgen und Ruinen, ehemalige feste Plätze zur Sicherung der Saallinie, auf dem linken und rechten Ufer derselben: Die Sorbenburg in Saalfeld, Heidecksburg in Rudolstadt, Kemenate in Orlamünde, die »Burg«, Stadtteil in Kahla; Leuchtenburg, Ruinen der Lobdeburg, Fuchsturm als Überrest der ehemaligen Kirchbergschen Schlösser auf dem Hausberge bei Jena.

2. Der Name »Orlagau«, Teil der thüringischen Mark.

3. Neu-Ansiedelungen der eingewanderten Kolonisten, meistens Franken und Thüringer: Freien- und Langenorla, Hummelshain, Trockenborn, Seitenroda, Seitenbrück, Dienstädt, Reinstädt, Eichenberg, Altenberga, sogenannte Fadendörfer nach Dorfanlage und Flureinteilung.

4. Deutsche Anlagen neben bereits bestehenden slavischen, unterschieden durch »Groß« und »Unter« oder »Nieder«, hier darum auch die Kirche: Bockedra, Kröbitz, Pürschütz; Bodnitz, Krossen.

4. Geschichte a) der Kirche 1. vor der Reformation: Die Kirche hat schon vor der Reformation bestanden. Es wird berichtet, daß schon bei der ersten Kirchenvisitation 1529 das Filial Freienorla mit dem Vorwerk Pritschroda zur Parochie Niederkrossen gehörte. Es werden auch an Pfarrern aus der vorreformatorischen Zeit urkundlich erwähnt: 1271 — 1292 *Dominus Johannes plebanus in*

Crozne, de Croszene (Krossen), Mitzeuge in einer gräflich orlamündeschen Urkunde für das Kloster Oberweimar und in einer gräflich schwarzburgischen für das Kloster Kapellendorf; *Conrad,* welcher 1387 Zinsen zu Wittersroda, Keßlar usw. von Jan von Kochberg, zu Heilingen gesessen, kaufte.

In der Kirche erinnert an die vorreformatorische Zeit: Eine Sakramentsnische in der Nordwand; ein vergitterter Raum beim Aufgang zur Orgel, der wahrscheinlich zur Bergung von Reliquien gedient hat; ein Haken links vom Altar, der die ewige Lampe hielt; eine stark verwitterte Marienfigur oben an der westlichen Giebelwand. Sie war dem heiligen St. Laurentius geweiht.

Die Kirche ist spätgotischer Anlage. Das dreiseitig geschlossene Chor hat in den beiden Fenstern der nord- und südöstlichen Seite Fischmaßwerk und ist von dem wenig breiteren Schiffe durch 1 Stufe und einen spitzbogigen Triumphbogen getrennt. Außen zieht sich ein Sockel herum. Das Schiff hat nur in der Südseite Fenster, ein rund- und ein flachbogiges. Westlich führt die Eingangstür durch einen Vorbau aus Fachwerk. An der südlich einspringenden Ecke zwischen Chor und Schiff war früher eine Sakristei eingebaut. Auf der Ostseite des Schiffes sitzt ein kleiner viereckiger Dachreiter mit Helm.

2. nach der Reformation: Die Reformation fand in der Gemeinde schnell Eingang. Die Gemeinde wurde jedenfalls schon wenige Jahre später von der Bilderstürmerei ergriffen, denn 1524 petitionierte sie mit der in Orlamünde bei dem Kurfürsten um Beibehaltung Karlstadts als Pfarrer. 1524 gehörte Freienorla zur Parochie Orlamünde. Bei der 1. Kirchenvisitation hatte die Kirche an Grundbesitz »3 kleine Stück Ackers, 2 Gärten und das Haus an 20 ßo. gerechnet, außerdem 7 aßo. 10 gr. 7 l. pf. ‚vorsessenen Zins‘, 1 ßo. 17 $^{1}/_{2}$ gr. Erbzins, je 1 Scheffel 1 Viertel Roggen und Gerste, an Inventarstücken 1 guten Kelch mit Patene, 1 Pazem, 4 Meßgewänder, 4 Alben,

2 Vorhänge, 3 Ellen Harres, 8 Tischtücher, 1 Himmel, 2 Handquelen, 4 zinnerne und 2 eherne Leuchter, 7 Schleier, 3 Humerale, 4 elende Licht (d. i. eine testamentarische Stiftung von Kerzen zum Begräbnis Elender, d. h. solcher, die hier als Fremde starben) und 1 Osterkerze. 7 1/2 aßo. war sie der Gemeinde schuldig. Bei der schon 1533 erfolgenden 2. Visitation mußte den Bauern zu Freienorla nochmals eingeschärft werden, ‚wie ihnen schon zu 3 Malen befohlen von dem Kurfürsten, dem Kaplan das Kirchlehen, so hiebevor einem Kirchner gebuert, sambt den Retardaten der Zeit, so ehr bei ihnen gewest, unweigerlich zu geben‘.« Dabei wurde auch angeordnet, daß der Pfarrer nur einen Sonntag um den andern hier zu predigen verpflichtet sein sollte.

Die Nord- und Südseite des Schiffes nehmen die zwei Emporen ein. Hinter Altar und Kanzel befindet sich die Sakristei, über dieser die Orgel. Die heiligen Gefäße bestanden früher aus Zinn. Die Weinkanne ist 1704 von Joh. Georg Melle verehrt, die Taufschale ist von 1729, die Taufkanne von 1735. Die Orgel ist 1742 von Just. Ehrenfried Gerhardt aus Lindig für 90 Taler erbaut und wurde 1800 für 38 aßo. renoviert. Von den 2 Glocken ist die größere 1611 von Hieronymus Möringk in Erfurt, die kleinere 1759 von Joh. Mayer in Rudolstadt gegossen. Letztere trägt die Inschrift: »Herr, laß dies tönend Erz zu deinem Ruhm erklingen, der Glocken Schall ins Ohr, dein Wort ins Herze dringen.« Im Jahre 1821 wurde die Kirche repariert. 1887 erhielt der Altar durch die Ehefrau des Fabrikanten Müller-Albert eine dunkelblaue Tuchbekleidung. Die Kirche besitzt jetzt 4 1/2 Acker Holz, 3 1/8 Acker 21 □R. Feld, sowie 1750 Mark Kapital. Gottesdienst findet jeden Sonn- und Festtag statt. Der Begräbnisplatz ist 1855 der Kirche schräg gegenüber neben der alten Schule angelegt und zum Teil mit einer Mauer umgeben worden.

b) der Schule: Der Neubau der Schule wurde 1889 zur Zeit des Lehrers Möbius vorbereitet. Ein Feldgrund-

stück rechts an der Neustädter Straße in ungefähr 100 m Entfernung vom Dorfe wurde angekauft. Am 24. Mai 1891 wurde der Bau für 13362 M an den Maurermeister Gundermann in Naschhausen vergeben. Die Zimmerarbeiten übernahm Zimmermeister Melle-Naschhausen. Im Juli 1892 wurde die neue Schule eingeweiht. (D. w. s. u. Schulchronik.)

c) alter Gebäude: 1. Kirche (s. u. Geschichte d. Kirche).

2. alte Schule: Die alte Schule steht der Südwand der Kirche gegenüber. Über diese wurde bei der Visitation im Jahre 1672 berichtet: Die Schulinformation geschieht in der Wohnstube des Lehrers, wie denn auch nur eine Stube vorhanden. Es waren 28 Schulkinder, von denen jährlich »bei 10 ßo., so aber ungewiß« Schulgeld einkam. 1770 fand ein Umbau des alten Hauses statt. Von 1880 ab genügte sie den Anforderungen der Neuzeit nicht mehr, weil sie wegen ihrer ungünstigen Lage an der unreinen Orla und ihrer Feuchtigkeit den Gesundheitszustand von Lehrern und Schülern gefährdete. Als der Neubau 1892 vollendet war, wurde das alte Haus verkauft und dient jetzt Fabrikarbeitern zum Aufenthalte (s. Schulchronik).

3. Ruinen der Würzbachkirche: Zu Freienorla gehörte früher Würzbach, welches im Würzbachgrunde da lag, wo das Kirchtal einmündet, $^3/_4$ Std. westlich von Hummelshain. Es wird zuerst 1387 erwähnt, da Jan von Kochberg mit seinen Kindern Zinsen zu Wittersroda, Keßlar, Tälern und Martinsroda an den Pleban Konrad zu Krossen verkaufte, welche nach seinem und seiner »Mayd Barbara von Wirzcebach« Tod zum Teil dem Gotteshause St. Nikolai zu Wirzebach zufallen sollten. Im Zinsregister der Pfarrei Orlamünde vom Jahre 1393 wird als Zinsmann Joh. Heydenreich de Wirtzpach aufgeführt. 1454 kommt Hans von Werzcebach als Zeuge vor. 1481 war Klaus Werzebach in Heilingen begütert. 1552 belehnte Herzog Joh. Friedrich der Mittlere die von Eichenberg mit Gütern und Holz im Würzebach. Noch im

17. Jahrhundert finden sich in den Kirchbüchern von Niederkrossen, wohin das Dorf eingepfarrt war, Einträge von Geburten, Trauungen und Begräbnissen von Würzbach. 1623 wird der Würzbacher Schneidemühle gedacht, sie war Lehn derer von Schütz zu Orlamünde und später Aufenthaltsort einer Räuberbande, welche 1703 bei Großeutersdorf die Post beraubte. Eine Holzmarke im Würzbachgrunde gehörte seit der 1. Hälfte des 16. Jahrhunderts der Kirche in Langendembach. Auf ihr wurde 1860 bei Gelegenheit einer Weganlage die Ruine der Kirche des Dorfes Würzbach aufgefunden und die bis zur Höhe von 1 Elle erhaltenen Umfassungsmauern aufgegraben. Im Innern fanden sich Reste des Altars und der Altarstufen. 1862 wurde ein steinerner Altar aufgerichtet mit der Inschrift: Das Wort Gottes bleibet in Ewigkeit, und der Jahreszahl. Darüber ragt ein Holzkreuz. Schlanke Fichten bilden natürliche Wände. Eine Laube in nächster Nähe ladet zum Ruhen ein. Der Sage nach wurde hier die auf den Kirchturm von Hummelshain gebrachte Schlagglocke durch Wildschweine ausgewühlt.

4. Das Vorwerk Pritschroda: Dem Flurbezirk von Freienorla ist 1878 das Vorwerk Pritschroda, im 14. Jahrhundert Prestrode und Pritzrode geschrieben, einverleibt worden, welches 1/2 Stunde südöstlich auf den das Saaltal begrenzenden bewaldeten Höhen liegt und dem Brückenärar in Orlamünde gehört. Predesrod wird unter den Villen aufgeführt, welche 1083 mit ihrer Zehntabgabe zur Dotation der Kirche in Orlamünde bestimmt wurden. 1333 war Meister Heinrich Cocus gen. von Preczerode Lehnsherr über mehrere Besitzungen in Röttelmisch. Besitzer war 1378 der Ritter Heinrich Schike, 1386 und 1393 Conrad Schike, vor 1434 Hans und Heinz von Hasela, welche es Schulden halber an den Juden Isaak in Kahla überließen. Dieser verkaufte es mit Genehmigung der Brüder Dietrich und Hartmann, Burggrafen von Kirchberg, als Lehnsherren am 5. Juni 1434 für 70 rhein. fl. an die Brücke zu Orlamünde. Im Jahre 1529 wurde die

ganze Nutzung des Vorwerks mit 18 aßo. angegeben. 1736 wurde es für 75 fl. verpachtet (1791 für 110 fl., 1846 für 180 T., 1856 für 370 T., 1900 für 1500 M). 1773 war es an Friederike Auguste Eleonore v. Eichelberg verpfändet. Durch Kompromiß am 23. April 1854 zwischen der Kämmerei und der Brückenkasse in Orlamünde sollen die Einkünfte des Vorwerks Pritschroda fortan bedingungsweise in erstere fließen. Daß außer den Vorwerksgebäuden noch andere, im Laufe der Zeit wüste gewordene Güter hier gelegen hätten, ist nicht glaubhaft.

5. Denkmäler und Erinnerungen: Friedenslinde beim Dorfbrunnen und Friedenkastanie auf dem freien Platze vor der Kirche, beide am 2. September 1871, erstere von der Burschen- und Mädchengesellschaft, letztere von den Männern und Frauen gesetzt.

Erinnerungstafel in der Kirche an den in der Schlacht bei Beaumont am 30. August 1870 gefallenen Einwohner Albin Lauterbach, genannt Härcher, gestiftet von der Gemeinde.

6. Besondere Schicksale des Ortes: Freienorla wird zunächst 1378 als Vrienorla in dem Zinsregister der Pfarrei Orlamünde erwähnt, an welche es 32 Hühner abzuliefern hatte. 1386 verkaufte Joram v. Eichenberg an die Alterleute der hiesigen Kirche Zinsen zu Dienstädt und Eichenberg. Die Nachbarn in Freienorla gehörten zum Bezirk des Orlamündeschen Burggerichtes und waren verpflichtet, bei Abhaltung des Gerichts die Burghütte oder Gerichtslaube zu bauen, wußten sich aber 1596 von dieser Verpflichtung zu befreien. Sie hatten für die Landesherrschaft Bier von Orlamünde an das Hoflager nach Weimar, Trebern auf die Leuchtenburg, Most nach Jena zu fahren, auch der Stadt Orlamünde bei Jagden Treiber zu bestellen und beim Brückenbau Spannfronen zu leisten, waren aber dafür von der Entrichtung des Brückenzolls befreit. Die Zinsen, welche 1481 von hier ins Amt zu entrichten waren, bestanden in 23 gr. 6 pf. Michaelis-, 8 gr. Walpurgis- und 7 gr. Kuhgeld, 3 Schff.

Roggen, 5 Schff. Hafer, 2 Gänsen, 1 Fastenhuhn und 20 Michaelishühnern. Die Gemeinde hatte außerdem 5 Schill. Kuhgeld und 1 Schaf zu Pfingsten und an Zoll 2 gr. 1 pf. und 6 Schff. 1 Viertel 2 Metzen Roggen zu liefern. 1524 petitionierte die Gemeinde mit der in Orlamünde bei dem Kurfürsten um Beibehaltung Karlstadts als Pfarrer. 1537 war das Dorf einbegriffen in den Schied über Brauverhältnisse und Handwerksbetrieb zwischen Orlamünde und den umliegenden Ortschaften.

Als am 3. Juli 1547 Kaiser Karl V. durch Naschhausen zog, drangen spanische Soldaten auch in die hiesige Schenke und tranken für 6 fl. 14 gr. Bier ohne zu bezahlen. In demselben Jahre vertrieb der kurfürstliche Oberst Joachim v. Brandenstein hier herumstreifende Spanier, welche die Gegend unsicher machten. 1584 hatte die Gemeinde 9 fl. 2 gr. Geleite und Hans Ebertzsch 1 fl. 9 gr. Wasserzins vom untern Teil der Orla in das Amt Leuchtenburg zu entrichten. 1588 mußte die Gemeinde 10 fl. Strafe bezahlen, weil sie »die schriftlichen und mündlichen Amtsgebote verachtet«. Im April 1628 lagen hier etliche Kompagnien Kroaten, im April 1633 ein Teil des Lochauschen Regiments und im Oktober und November 1636 die Streinitzschen Reiter. 1669 waren in Freienorla 31 hausgesessene Männer. Die Gerichte standen der Landesherrschaft zu auch über die Lehngüter, welche die v. Harraß zu Eichenberg hier besaßen. Die Einwohner hatten nächst der Entrichtung von jährlich 9 fl. 1 gr. Frongeld als Ablösung für früher geleistete Dienste auf Erfordern einen Fronwagen zu Bau-, Land- und Jagdfuhren zu stellen, auch mit der Hand zu fronen. Die Erbgefälle bestanden damals in 2 fl. 15 gr. 10 n. 2 alt. Pf. Michaelis- und 16 gr. 4 n. $2\frac{1}{2}$ a. pf. Walpurgisgeld, 2 fl. 14 gr. 4 pf. für 40 Michaelis- und 6 gr. für 3 Fastnachtshühner, 1 fl. für $3\frac{1}{2}$ Gans, 8 gr. für 2 Viertel Hanf, 2 gr. für 1 Metze Mohn, 1 fl. 15 gr. 9 pf. zum 4. Teil zur Pfingstkalbe, 1 fl. 9 gr. Frongeld, 16 a. pf. Zoll, $10\frac{1}{4}$ Schff. Korn, $8\frac{3}{4}$ Schff. Gerste, $9\frac{1}{4}$ Schff. Hafer,

$^1/_4$ Schff. Erbsen, 6 Schff. Zollkorn; es gab einen Geleitseinnehmer hier.

Im Siebenjährigen Kriege lagen am 29. u. f. Oktober 1757 Brettlachsche und Trautmannsdorffsche Truppen hier.

1848 exerzierte ein gewisser Rosenberger beim Dorfanger die Dorfgarde ein. Sie vereinigte sich mit einem Kleineutersdorfer Trupp und zogen drohend durch den Langenorlaschen Edelhof. In der Umgegend machten sie erfolgreich Jagd auf Wild.

Größere Brände wüteten 1843, 1884 und 1896.

II. Geographie.

1. Höhenmarken und tiefste Stellen: Hummelsberg 518 m, Bieler bei Orlamünde 444 m, großer Kulmsen bei Heilingen 420 m, Leuchtenburg 400 m, Kugelsberg bei Eichenberg 424 m, Höhe südlich von Mötzelbach 386 m Hummelshain nördlich vom Schloß 365 m, Orlamünde 263 m, Kahla-Bahnhof 163,246 m, Orlamünde-Bahnhof 169,918 m, Freienorla-Haltestelle 173,136 m.

2. Flurgrenzen und alte Flurnamen: 1. Flurgrenzen: Die Freienorlaer Flurgrenze zieht a) im Norden: vom Flurstein an dem Wege nach Kleineutersdorf in der Nähe des Drehbach über den Himberg nach dem Rieseneck am Drehbache links entlang bis zum Herrntälchen, b) im Osten: über die Neustädter Straße herüber den rechten Abhang hinauf zum Sandwege, zwischen Herrschafts- und Langendembacher Kirchenwaldung ins Würzbachtal bis zur Kirchenruine, am Würzbach rechts entlang quer über den Hügel in der Nähe der Schimmersburg vor bis zur Langenorlaer Straße, c) im Süden: über die Orla zum Mordtal, zwischen Mordtal und Bockloch über die Anhöhe zum Sandwege nach Pößneck, an den Feldern hin zum Rosental, am Krossener Steige entlang über den Fahrweg zum alten Saalberge, d) im Westen: über den Ritz hinter der Haltestelle und die Pößnecker Straße zur Saale, an der Saale entlang (die



halbe Breite inbegriffen) bis zum zuerst erwähnten Flursteine.

2. Alte Flurnamen: a) für Felder: die Kummel: hinter der Schule, der Gries (Kies): hinter der Kummel, der Kahlweg (Kahla): auf der Terrasse an der Straße hin, die Kammerstoppel (eingeschlossenes Gebiet): zwischen Gries und Pritschrodaer Weg, Tieftal: tiefes Tal vorm Drehbach, das Rädchen: an der Langenorlaer Straße 1. Weg links, der Kalkofen (fr. Ofen): an der Villa, die Buhlse: rechts an der L. Straße, die Ofahle: hinter der Buhlse an der Orla, das Essental: erstes Tal links an der L. Straße, die Fergtsleite: neben dem Essentale, die Wehlange: neben der Fergtsleite, das Meisental: zweites Tal, der Höllgrund: drittes Tal, das Sterntal: viertes Tal, der Streitberg: (Streit-Objekt) am weißen Born, das Mordtal: der Schimmersburg gegenüber, das Gustgebühl: an der Eisenbahnbrücke, das Bockloch: zwischen Mordtal und der Worthe, Mönchspfütze: sumpfige Strecken links der Orla, die Worthe: vom Bockloch an, das Ruth: nach der Niederkrossener Höhe zu, die Achelsen: unter der Ruth, das Kästchen: vorm Rosental, der Hahnborn (Brunnen) am alten Saalberge, der Ritz: hinter der Haltestelle, das Wolferoth (Wölfe): zwischen Krossener und Freienorlaer Flur, die Klinge: zwischen Hahnborn und Wolferoth, die Schatzgrube (Schatz): vom Niederkrossener Wege herein, die Schmitte: an der Straße unter der Fergtsleite, die Hoffrau, die Rotenpfortzstegbrücke: Brücke an der Orla, der rote Bühl: vom Kirchsteig bis ans Rosental, der Stockacker: zwischen Rosental und rotem Bühl, die Krossener Steige, durch einen Feldweg getrennt von den Lorenzen, der Quark, Zehnt (vom früh. Zehnten) und der Koppacker: bei der Schatzgrube, Gelenge.

b) für Wald: der Kötzling: rechts vom Pritschrodaer Wege, der Eilig: rechts vom Kötzling, der Rothberg: hinter der Ruth, die Wettereiche: hinter den Pritschrodaer Grundstücken links, das Herrntal: zweiter

Grund rechts am Drehbach, Wolfstal (Wolf): erster Grund, Saukerne (Wildschwein) am Würzbachsteige.

c) für Wiesen: Der Dohlschling: zwischen der Straße und Orla, das Schenkenloch: an der Saale, der Sechsteilsgraben: der Graben durch die Saalwiesen, das Herrnwerth: rechts vom Sechsteilsgraben, Werthspitze und Orl am Ende: bei der Einmündung der Orla, das Werth: zwischen Wiesenweg und Orla, das breite Teil: nach dem Herrnwerth, die Köhlers Wiesen: zwischen Werth und breitem Teil, das Tälchen: erstes Tal hinter der Haltestelle, hinter der Mühle: zweites Tal.

3. Alte und neue Verkehrswege: 1. alte: Die Frankenstraße, alte Heerstraße aus dem Maintale über den Frankenwald nach Saalfeld durch das Saaltal nach Naumburg. Die Hohe Straße von Orlamünde über den Schauenforst nach Gotha. Fußweg von Pößneck über Langenorla, Pritschroda, beim Drehbach ins Saaltal nach Kleineutersdorf und Kahla. Der Sandweg über Pritschroda nach Hummelshain. Der Höhenweg über die linksseitigen Orlahöhen von Naschhausen nach Pößneck. Der Kirchsteig von Niederkrossen über Freienorla, Pritschroda ins Würzbachtal zur Kirche.

2. neue: Kunststraße a) durch das Saaltal, b) von Orlamünde nach Pößneck, c) von Orlamünde nach Hummelshain (sog. Schwabenstraße durch das Drehbachtal nach einem Spinnereibesitzer in Freienorla, namens Schwabe).

3. Eisenbahnen: Saalbahn von Saalfeld nach Großheringen (Naumburg), auf den Westkreis fallende Strecke: 20,87 km, 1874 erbaut, wird jetzt (1905 u. f.) zweigeleisig ausgebaut. Orlabahn von Orlamünde nach Oppurg, auf den Westkreis fallende Strecke: 7,50 km, 1889 erbaut.

4. Wechsel der Beschäftigung und Zahl der Ortseinwohner: 1. Wechsel der Beschäftigung: Die ortseingesessenen Bewohner beschäftigen sich seit alten Zeiten mit Land- und Forstwirtschaft.

Die frühere Obermühle (Mahl- und Schneidemühle) wurde 1840 in eine Spinnerei umgewandelt. Aus der

Hand des Fabrikanten Schwabe ging sie in die von Müller-Albert. Dieser verkaufte sie an Lehmann & Jäger-Kahla, welche eine Pantoffelfabrik einrichteten. 1896 erwarb sie der noch jetzige Teilinhaber Bodenstab, der Porzellanindustrie betreibt und gegen 90 Arbeiter beschäftigt.

2. Zahl der Ortseinwohner: 1880: 257 Einwohner, 1885: 237 Einw., 1900: 298 Einw., 1905: 337 Einw.

5. **Heimatliche Analogien:** Berg: Leuchtenburg, Kulmsen, Bieler, Himberg; Gebirgsstraße: Straße nach Pritschroda, Orlamünde, Seitenroda, Hummelshain; Sattel: Bodensenke zwischen Leuchtenburg und Pfaffenberg; Steilabhang: Felsen links an der Langenorlaer Straße, am alten Saalberge; Flachabhang: vom Eilig nach dem Dorfe; Höhenrücken: Buchberg, Himberg; Terrassen: verschiedene von der Freienorlaer Schule aus nach Orlamünde zu liegende Höhenstufen: Flußaue, Ritz, Orlamünde, Buchberg; Kettengebirge: Buchberg, Bieler; Massengebirge: Kulmsen, Leuchtenburggebirgsstock; Hochebene: Höhen hinter Pritschroda bis Hummelshain; Tiefebene: Saalaue; Hügelland: Felder auf der Saalterrasse hinter Freienorla; Böschung: von der Schwabenstraße zur Orla; Bergsturz: Dohlenstein; Wasserscheide: Höhe vor Hummelshain zwischen Würz-, Dreh- und Leubenbach; Haupttal: Saaltal; Nebental: Orlatal; Seitental: Würzbachgrund; Schlucht: zwischen Pritschrodaer Straße und Kötzling; Sandsteingegend: rechte Saalhöhen; Kalkgegend: hinter Orlamünde; Quelle: Würzbachquellen, Lenzensborn im Drehbach, Weißenborn an der Langenorlaer Straße; Wasserfälle: bei den Saalwehren, im Würzbach unterhalb der Ruine; Bach: Würzbach; Nebenfluß: Orla; Hauptfluß: Saale; Talsohle: Wiesen an der Saale und Orla; Mündung: Orla und Drehbach in die Saale, Würzbach in die Orla; Deltabildung: Schlammbänke bei der Einmündung der Orla; Halbinsel (Landzunge): Anschwemmung unterhalb des Pfeilers an der alten Saalbrücke; Insel: Saalinsel zwischen

den zwei Saalarmen; Meerbusen: Einbuchtungen der Saale beim Badeplatze, unterhalb der Wehre; Stromschnellen: unterhalb der Eisenbahnbrücke; Kanal: Mühlgraben von der Fabrik an bis zur Mühle; Flußgebiet: Orlagau; Strand: Sandbänke am rechten Saalufer zwischen der Naschhäuser- und der Eisenbahnbrücke; Strudel: Schenkenloch; Klippe (Kap): hervorstehende Felsenwand am alten Saalberge; Deiche: Eisenbahndamm zwischen der Eisenbahnbrücke und der Freienorlaer Haltestelle; Dünen: Schneewehen; Gletscher: der nach Tauwetter wieder gefrorene Schnee in der Mulde zwischen Pritschrodaer Wege und Kötzling; Eisfelder: die Saalwiesen beim Eisgang im Winter oder Frühling.

6. Erwerbsquellen: 1. Landwirtschaft: Die Flur ist 678,28 ha groß. Die Felder und Wiesen gehören zu den guten Gebieten des Westkreises, weil meist im Saal- und Orlatale gelegen.

Grundsteuereinheiten: 21 944. Angebaut werden: Roggen, Weizen, Gerste, Hafer; außerdem Kartoffeln, Kraut, Rüben, Klee, Hülsenfrüchte. Anbaufläche für Roggen: 80 ha, Weizen: 9 ha, Gerste: 21 ha, Hafer: 24,50 ha, Kartoffeln: 31,50 ha, Wiesen: 65 ha.

Obstbau: Die Straßen sind mit Zwetschenbäumen besetzt. In den Dorfgärten werden viel Äpfel, Birnen und Zwetschen, weniger Kirschen gebaut. Zahl der Äpfelbäume: 1020 Stck., Birnbäume: 200 Stck., Zwetschenbäume: 3000 Stck., Kirschbäume: 75 Stck.

Der Grundbesitz ist ziemlich gleichmäßig verteilt. Klein- und Mittelbauern herrschen vor.

Viehzucht: Zahl der Pferde: 10, Rinder: 184, Schweine: 120, Ziegen: 65.

2. Gewerbe: Es gibt 1 Müller (Mahl- und Schneidemühle), 1 Bäcker, 1 Fleischer (schlachtet nur Schweine), 1 Schneider, 1 Schuhmacher (bessert nur aus), 1 Schmied, 2 Gastwirte, 1 Flaschenbierhändler.

3. Industrie: Porzellanfabrik, Direktor Bodenstab, beschäftigt gegen 90 Arbeiter.

4. Handel: Es gibt 3 Holzhändler, 2 Materialwarenhändler und 1 Hökerin.

III. Ethnographisches.

1. Vorherrschende Familiennamen: Günther 4 × (vielleicht in Beziehung zur Heldensage), Eismann 4 × (nach Gewerbe oder Charakter), Partschefeld 3 × (nach dem Orte), Süße 3 ×, Rosenberger 3 × (nach Blumen), Wölfel 2 ×, Eberitzsch 2 ×, Schweinitz 2 × (deuten auf den früheren Wildreichtum der umgebenden Wälder hin), Rostock 2 × (hängt wohl mit Rosenstock zusammen), Gundermann 2 × (Blume), Franke 2 × (nach Abstammung oder Charakter).

2. Eigentümlichkeiten des Dialekts: Die Eigentümlichkeiten des Dialekts erklären sich aus der Abstammung der Bewohner. Nach der Verdrängung der Sorben besiedelten die von Süden und Südwesten durch das Orlatal kommenden Franken und die von Norden und Nordwesten hereindringenden Thüringer unsere Gegend. Daher erklären sich die zwei Mundarten in unserm Herzogtum: die thüringisch-altenburgische und die fränkisch-vogtländische. In Freienorla zieht die Sprachgrenze zwischen den zwei gegensätzlichen Dialekten hindurch, darum lassen sich beide infolge der mundartlichen Reibung nicht mehr so streng auseinander halten. In der Hauptsache neigt unsere Bevölkerung dem fränkisch-vogtländischen Dialekte zu, doch sind manche Eigentümlichkeiten auch dem thüringisch-altenburgischen entlehnt. Einen mundartlich störenden Einfluß trägt auch die dialektisch bunt zusammengesetzte, oft wechselnde Arbeiterbevölkerung herein.

Die Dialekteigentümlichkeiten lassen sich kurz folgendermaßen kennzeichnen:

1. Das *n* der Nennform wird beibehalten, außer nach den Dumpflauten *m*, *n*, *ng*: *läfen*, *nähme*, *nenne*, *schlinge* (fr.-vgtld.).

2. Der Laut *i* wird bewahrt: *springe* (fr.-vgtld.).

3. Auslautendes *e* wird meist abgeworfen: ich mach mit (fr.-vgtld.). Doch schwankt hier der Gebrauch, indem auch nach thüringisch-altenburgischer Weise: *ich mache mit* — gesagt wird.

4. Inlautendes *nd* wird in *nn* verwandelt: *Kinner* (fr.-vgtld).

5. *Au* lautet zu *o* und *ao* um: *Bōm* (th.-altenbg.).

6. Für *nicht* wird *nichd* und *nich* gesagt (altenbg.).

7. Es wird sowohl die fr.-vgtld. Verkleinerungssilbe *el* als auch die altenbg.-thür. *chen*: *Mächen* und *Mädel* gesprochen, also auch hier schwankender Gebrauch.

Fremdwörter in der heimischen Mundart: blümerant (flimmerant): *bleu mourant*, Futterage: *Fourage*, mordsakrieren: *massakrieren*, mordsjalisch: *martialisch*, Sperränzchen: *Sperranzia* (weitläufige Komplimente), Schwarte: *Suada* (Redegabe), reinefieren: *renovieren* (gründlich reinigen), umgewendter Schabian: *unguentum ad scabiem*, umgewendten Napolium: *ung. Neapolitanum*, die rote Prinzendipetatsalbe: rotes *Präcipitat*, Wärmden: Wermut, Indefidjen: *Individuum*, Infulenzia (Faulenzia): *Influenza*, Babuschen: *babouche* (Pantoffel), badaljen: *bataillen* (streiten), Eklibasche: *Equipage*, Hemebadi: *Homöopathie*, abselvire: *observieren*, absdernad: *obstinat*, Basbel: *Passepoil* (Vorstoß), Adolerisd: *Artillerist*, meschant: *mechante*.

Einige mundartliche Ausdrücke: Balsemann, de Baste, buschen (schlagen), bradnageldumm, Brihan, bramsch, Dächtelmächtel, Distel (Deichsel), Datscher, driewe (drehen), Deite, Schett, Fauchen, Schlaffitchen, guttserbärmlich, gräppsch, Habchen und Babchen, Hackemark, einerhin, Sutte, itzunder, die Kare versan, Kesselflickersware, Kaulern Kuhmutschen, Kauleg (Kegelbahn), laschen (schlagen), Mairal (Majoran), Meier, Madwulf, mucksch, Pinke, abgepratscht, Pampelmutter, Puste, quärkeln, Quatschen, kuchen, Radebere, Rabanzchen, rappelköppsch, Steinrutschen, sachtchen, Schlauder, Geschmiese, Schmitz, schmusen, Schnake, schnorpsen, Schiebel, Schober, schumpeln, schwäppern, Schwiedje, die Spendirhosen anham, Hasenschnauzen,

Spreißel, Stramerei, Sums machen, Getöbse, Dreitrasch, immer un tuller, Flauergang, Wiede, Wuppdich, Zampe.

Redensarten: Immer biste alerwend; bredsch doch nich alerwagens vorne hen; imer e bißchen fiks gemachd, nich so gedalt (getändelt); e egensiniger Arwaider! se es murds folsch uf en! se had sich vergradscht! dos mach'ch derholm noch wie ich will; imer un serrer; unner dar Kerche werd nich varkofd; ar konn nich erlawe un erstarwe; ich wil mer e bißchen Muzjon mache. Das had sine Naupen; ales wor razekal abgefrassen; haste's Raff vull? was verköfst de en weder mol for en Schladrich! 's Drumbedchen versa! visendir'n nor folgdersch aus! desderwagen gids fort! hasde en noch ewas abgezwakt?

3. Auffallende Sitten und Gebräuche. Flurzug: Aller 3 Jahre wird Flurgang ohne, aller 10 Jahre mit Musik abgehalten. Für die Kinder wird bei den Flursteinen Zucker ausgeworfen. Zugezogene Erwachsene erhielten Schellen. Spinngang: In den Winterabenden gehen Frauen und Mädchen in verschiedene Gesellschaften zusammen und spinnen oder stricken. Die Burschen suchen später gewöhnlich die Mädchengesellschaft auf. Walpurgisnacht: Manche Leute schlagen noch 3 Kreuze, damit ihnen und dem Vieh die Hexen nichts anhaben können. Todesfall: Wenn jemand stirbt, meldet es ein Angehöriger den Tieren, namentlich den Bienen. Die Fenster werden aufgemacht, daß die Seele des Toten hinausfahren kann. Viehhandel: Übertritt ein gekauftes Stück die Schwelle, so wird ein alter Besen oder ein Strohband hingelegt, damit das Vieh nicht beschrieen werden kann. Kindtaufe: Die Gevattern dürfen nicht eher in die Kirche gehen, bis geläutet wird. Solange sie ihr Patengeschenk in der Tasche haben, dürfen sie ihre Notdurft nicht verrichten. Osterwasser: Wasser, das in der Osternacht stillschweigend geholt worden ist, hält sich das ganze Jahr und ist gut bei Krankheiten zu gebrauchen. Die zwölf Nächte: 12 Zwiebeln werden auseinander geschnitten; die tränenden geben nach der

Reihenfolge, in der sie liegen, die nassen, die andern die trocknen Monate. Was in den 12 Nächten geträumt wird, trifft ein. Was ein Lauscher auf einem Kreuzwege erhorcht und schaut, geschieht. Die Obstbäume erhalten Strohbänder, dann tragen sie reichlich. Dorfgang: An Sommerabenden durchziehen die Mädchen in langer Kette das Dorf und singen Volkslieder. Schlachtfest: Beim Schlachtfest erscheinen Verkleidete, die allerhand Unsinn vortragen und Wurst erbetteln.

4. Volks- und Spiellieder. 1. Volkslieder: Schön ist die Jugend bei frohen Zeiten, schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr usw. Ist alles dunkel, ist alles trübe, dieweil mein Schatz 'nen andern hat usw. Zu Straßburg auf der Schanz usw. Ich weiß nicht, was soll es bedeuten usw. Alleweil kann mer net lustig sein. Immer langsam voran. Am Brunnen vor dem Tore. In einem kühlen Grunde. Kein Feuer, keine Kohle.

2. Spiellieder: Ringel, Ringel, Reihe, es sind unser Dreie usw. Maikäfer flieg, dein Vater ist im Krieg usw. Heile, heile, Kätzchen usw. Mariechen saß auf einem Stein usw. Es saß eine Gans im Haferstroh usw. Der Wirt ist nicht zu Hause usw. Es regnet auf der Brücke usw. Im Keller, im Keller muß finster sein usw.

IV. Naturkundliches.

A. 1. Bildungsgeschichte der heimatlichen Erdoberfläche: Freienorla liegt im Gebiet des Buntsandsteins. Bei dessen Bildungsgeschichte kommt das Mittelalter der Erde in Betracht, die Triasformation (Buntsandstein, Muschelkalk, Keuper). Nach der Ablagerung des Rotliegenden brandete das Meer wieder vor und schichtete in unermeßlichen Zeiträumen den Buntsandstein und Muschelkalk auf. Buntsandstein ist eine Strandbildung, bestehend aus verschieden gefärbten Sandsteinen, vermischt mit Konglomeraten, ist arm an organischen Resten,

enthält nur *Chirotheriumfährten.* Dann stieg das Meer wieder höher, denn der über dem Sandstein lagernde Muschelkalk hat sich in tieferem Wasser ausgeschieden. Muschelkalk ist eine maritime Bildung, besteht aus verschieden gefärbten Kalksteinen, erfüllt mit Schaltierresten. Am Ende der Triaszeit wurde unser Gebiet trocknes Land und ist seitdem nicht wieder vom Meere überflutet worden. Luft und Wasser haben im Laufe der Zeit ganze Schichtensysteme abgetragen. Von der Muschelkalkplatte, die einst unser ganzes Gebiet bedeckte, sind nur noch die linksseitigen Abhänge hinter Orlamünde und die Leuchtenburginsel übrig. Die Tertiärzeit, die 1. Periode der Neuzeit der Erde, hat unsrer Heimat die gegenwärtige Bodengestalt gegeben. Tiefe Spalten bildeten sich. Zwischen zwei solche Spalten sank dann die Leuchtenburg, die vorher ein Stück der großen Muschelkalkplatte bildete, erhielt also ein tieferes Niveau und war den zerstörenden Einflüssen weniger ausgesetzt als die benachbarten Buntsandsteine. Als diese abgetragen waren, widerstanden die härteren Kalke der Leuchtenburggruppe den zerstörenden Elementen besser als die weichen Sandsteine und so wuchs die Leuchtenburg aus den Buntsandsteinen allmählich heraus und wurde aus der ursprünglich verborgenen die weithin sichtbare Bergmasse. Während der Quartärformation folgte nun die Ausbildung der heutigen Flußläufe und Täler. Die Saale ist nicht immer in dem tiefen Tale geflossen; das beweisen die Schotterablagerungen bei Pritschrode oberhalb der Orlamündung, etwa 120 m über der Saale. Das sind Steine aus dem oberen Saaltale; darum ist die Saale einstmals auf jenem Niveau geflossen. Die nachher folgende Tieferlegung ist auch nicht gleichmäßig vor sich gegangen, sondern auf Perioden großer Auswaschungstätigkeit folgten solche mit gleichem Niveaustande. Das beweisen die Saalterrassen. Eine solche zieht von Niederkrossen über den Ritz, von der Orla durchbrochen, über Freienorla hinaus, erscheint links der Saale unterhalb Naschhausens hinter dem Bahnhofe nach

Großeutersdorf zu, rechts bei Kleineutersdorf. Die schon früher erwähnten Spalten und Verwerfungen haben der Saale den Lauf vorgeschrieben. Die Orla hat ihren Lauf ganz geändert. Früher bei Saalfeld mündend, erzwang sie später, weil sich das Gelände bei Wellenborn gehoben hatte, rückwärts laufend, den Durchbruch zwischen Pößneck und Orlamünde. Während sie früher durch den Sechsteilsgraben quer über die Saalwiesen geflossen sein soll, mündet sie jetzt beim Drehbach in die Saale.

2. Petrefakten: Im Freienorlaer Sandstein fehlen Petrefakten. Dagegen zeigen die Kalkberge zwischen Reinstädter- und Hexengrund zahlreiche Muschelversteinerungen auf: *Nothosaurus* bei Reinstädt, *Chirosaurus* bei Kahla, *Gyrolepsis* bei Gumperda, *Gervillia* am Kugelsberge, *Miophoria* ebenda, *Myoconcha* bei Dienstädt, *Pholadomya* bei Engerda, *Lingula* bei Gumperda, *Phicocorallinus* beim Kugelsberge, *Encriniten*, *Lima*, *Terebratula*, *Plocoditen* am Buchberge.

3. Aufgeschlossene nutzbare Mineralien: Sandgruben: am Himberge nach Kleineutersdorf zu, am rechten Talrand des Hüttenergrundes bei Niederkrossen, im Kötzling hinter Freienorla. Lehmgruben: rechts von der Orlabahn beim Bockloch, an der Rudolstädter Straße oberhalb der Saalmühle. Kalkbrüche: bei dem Dorfe Bucha auf dem Buchberge (feste Kalkbänke zu Bausteinen). Kiesgruben: auf der Kummel hinter der Schule und auf dem Ritz hinter der Haltestelle.

4. Nachweise von Talbildung und Anschwemmung: 1. Talbildung: Tieftal, Tal zwischen Kötzling und Eilig (beide nach Regengüssen viel Wasser), Rosental, Tälchen, Mordtal, Herrntal, Essental, Sterntal. Talbildungen im Schulhofe und der Landstraße nach dem Dorfe zu, die nach Gewitter- oder heftigen Regengüssen stark zerrissen sind.

2. Anschwemmungen: Schlammbänke bei der Orlamündung und zwischen den beiden Orlabrücken, die Kiesbänke in der Saale zwischen der Naschhäuser- und der



Eisenbahnbrücke, die halbinselartige Kieszunge beim Zusammenfluß der beiden Saalarme, die angeschwemmten Kiese am Schulgattertor und vor Wölfels Haus, die feinen Sande an der Schimmersburg vor dem Würzbachtal und auf dem Pritschrodaer Wege.

5. Findlinge:

B. Typische Pflanzen: 1. Kalkpflanzen: das weiße und rote Waldvöglein (*Cephalanthera pallens* und *rubra*), Nestwurz (*Neottia nidus avis*), Waldanemone (*Anemone silvestris*), Sumpfwurz (*Epipactis rubiginosa*), Leberblümchen (*Hepatica trilobis*), Traganth (*Astragalus glycyphyllus*), Dürrwurz (*Inula Conyza*), Christophskraut (*Actaea spicata*), Efeu (*Hedera helix*), Waldmeister (*Asperula odorata*), wolliger Hahnenfuß (*Ranunculus lanuginosus*), Birnkraut (*Pirola secunda*, *uniflora*, *rotundifolio*), Mondraute (*Botrychium lunaria*), heilsame Schlüsselblume (*Primula officinalis*), Orchideen: *Ophrys muscifera*, *aranifera*, *apifera*, *Cypripedium Calceolus*, *Orchis purpurea*, *militaris*, *incarnata*, *coriophora*. *ustulata*, Wacholder (*Juniperus communis*).

2. Waldpflanzen: Kellerhals (*Daphne Mezereum*), Lungenkraut (*Pulmonaria officinalis*), Frühlingsplatterbse (*Orobus vernus*), Huflattich (*Tussilago farfara*), Engelsüß (*Polypodium vulgare*), Adlerfarn (*Pteris aquilina*), Wurmfarn (*Aspidium felix mas*), Sauerklee (*Oxalis acetosella*), Maiglöckchen (*Convallaria majalis*), Immergrün (*Vinca minor*), Heidelbeere (*Vaccinium Myrtillus*), Preißelbeere (*V. vitis idaea*), Besenheide (*Calluna vulgaris*), Fichtenspargel (*Monotropa hypopitis*), Waldrebe (*Clematis vitalba*), Erdbeere (*Fragaria vesca*).

Waldbäume: Eiche (*Quercus*), Rotbuche (*Fagus*), Weißbuche (*Carpinus*), Birke (*Betula alba*), Pappel (*Popolus*), Ulme (*Ulmus*), Ahorn (*Acer*), Esche (*Sorbus*), Fichten und Tannen (*Abies*), Kiefer (*Pinus*), Lärche (*Larix*).

Waldsträucher: Hartriegel od. Rainweide (*Ligustrum vulgare*). Holunder (*Sambucus nigra*), Schneeball (*Symphoricarpus racemosus*), Schlehdorn (*Prunus spinosa*),

Weißdorn (*Crataegus*), Pfaffenhütchen (*Evonymus europaea*), Haselnuß (*Corylus avellana*), Weide (*Salix caprea*), Heckenrose (*Rosa canina*), Brombeere (*Rubus fruticosus*), Himbeere (*R. idaeus*).

3. Wiesenpflanzen: Schlüsselblume (*Primula elatior*), Gänseblümchen (*Bellis perennis*), Veilchen (*Viola odorata*), Hahnenfuß (*Ranunculus acer*), Löwenzahn (*Leontodon taraxacum*), Wiesensalbei (*Salvia pratensis*), Pechnelke (*Lychnis viscaria*), Kuckuckslichtnelke (*L. floscuculi*), Seifenkraut (*Saponaria officinalis*), Knöterich (*Polygonum*), Sauerampfer (*Rumex acetosa*), Wucherblume (*Chrysanthemum leucanthemum*), Schafgarbe (*Achillea millefolium*), Herbstzeitlose (*Colchicum autumnale*), Wiesenschaumkraut (*Cardamine pratensis*), Gamander = Ehrenpreis (*Veronica Chamaedrys*), Augentrost (*Euphrasia pratensis*).

Wiesengräser: Glanzgras (*Phalaris arundinacea*), Fuchsschwanz (*Alopecurus*), Lieschgras (*Phleum*), Ruchgras (*Anthoxanthum odoratum*).

4. Feldpflanzen: Getreidegräser: Roggen (*Secale cereale*), Weizen (*Triticum vulgare*), Gerste (*Hordeum vulgare*), Hafer (*Avena sativa*).

Ackerunkräuter: Ackerhahnenfuß (*Ranunculus arvensis*), kriechender Hahnenfuß (*R. repens*), Taubnessel (*Lamium album* und *purpureum*), Feldrittersporn (*Delphinium*), Mäuseschwanz (*Myosurus miscimus*), Mohn (*Papaver Rhoeas*), Erdrauch (*Fumaria officinalis*), Hirtentäschelkraut (*Capsella bursa pastoris*), Hungerblümchen (*Draba vernis*), Hederich (*Raphanus raphanistrum*), Ackersenf (*Sinapis arvensis*), Kornrade (*Lychnis githago*), Sternmiere (*Stellaria holostea*), Vogelmiere (*St. media*), Reiherschnabel (*Erodium cicutarium*), Kreuzkraut (*Senecio vulgaris*), Hundskamille (*Anthemis cotula*), Klette (*Lappa tomentosa*), Ackervergißmeinnicht (*Myosotis arvensis*), Ackersteinsame (*Lithospermum arvense*), Ackerminze (*Mentha arvensis*), Ackerwinde (*Convolvulus arvense*), Klappertopf (*Rhinanthus*).

5. Wasserpflanzen: Binse (*Scirpus*), Wasservergiß-



meinnicht (*Myosotis*), Igelkolben (*Sparganium ramosum*), Schwertlilie (*Iris Pseud-Acorus*), Pfeilkraut (*Sagittaria sagittaefolia*), Nelkenwurz (*Geum rivale*), Schierling (*Cicuta virosa*), Bittersüß (*Solanum dulcamara*), Taubenkropf (*Curubalus baccifer*), Wasserhahnenfuß (*Ranunculus aquatila*), Blutweiderich (*Lythrum salicaria*).

6. Sumpfpflanzen: Sumpfheide (*Erica tetralix*), Froschlöffel (*Alisma plantago*), Wasserviole (*Butomus umbellatus*), Kolbenrohr (*Typha latifolia*), Schilfrohr (*Phragmites communis*), Sumpfknöterich (*Polygonum amphibium*), Laichkraut (*Potamogeton nutans*), Sumpfdotterblume (*Caltha palustris*), Läusekraut (*Pedicularis palustris*).

7. Felsenpflanzen: Mauerpfeffer (*Sedum acre*), Steinbrech (*Saxifraga granulata*), Fingerhut (*Digitalis purpurea, lutea*), Königskerze (*Verbascum thapsus, nigre*), Nachtkerze (*Oenothera biennis*), Natternkopf (*Echium vulgare*), Boretsch (*Borago officinalis*), Beinwell (*Symphytum officinale*), Besenheide (*Erica vulgaris*), Ginster (*Genista*).

8. Schuttpflanzen: Brennessel (*Urtica dioica*), Distel (*Carduus* und *Cirsium*), Fetthenne (*Sedum telephium*), Gauchheil (*Anagallis*), Habichtskraut (*Hieracium*), Melde (*Atriplex*), Schöllkraut (*Chelidonium majus*), Stechapfel (*Datura stramonium*).

C. Typische Vertreter des Tierreichs: 1. Säugetiere: Fledermaus (*Vespertilio murinus*), Igel (*Erinaceus europaeus*), Maulwurf (*Talpa europaea*), Dachs (*Meles taxus*), Baummarder (*Mustela martes*), Hund (*Canis familiaris*), Fuchs (*C. vulpes*), Katze (*Felis domestica*), Eichhörnchen (*Sciurus vulgaris*), Hausmaus (*Mus musculus*), Hausratte (*Mus rattus*), Feldmaus (*Hypudaeus arvalis*), Hase (*Lepus timidus*), Kaninchen (*L. caniculus*), Wildschwein (*Sus scrofa*), Edelhirsch (*Cervus elaphus*), Reh (*C. capreolus*), Rind (*Bos taurus*), Schaf (*Ovis avies*), Ziege (*Capra hircus*), Pferd (*Equus caballus*).

2. Vögel: Hühnerhabicht (*Astur palumbarius*), Mäusebussard (*Buteo vulgaris*), Waldkauz (*Strix aluso*), Schleiereule (*St. flammea*), Schwarzspecht (*Picus martius*), Bunt-

specht (*P. medius, major, minor*), Grünspecht (*P. virides*), Kuckuck (*Cuculus canorus*), Haussperling (*Fringilla domestica*), Feldlerche (*Alauda arvensis*), weiße Bachstelze (*Moticilla alba*), Kohlmeise (*Parus major*), Rotkehlchen (*Sylvia rubecula*), Fliegenschnäpper (*Muscipapa grisola*), Neuntöter (*Lanius colluria*), Amsel (*Turdus merula*), Star (*Sturnus vulgaris*), Saatkrähe (*Corvus frugilegus*), Elster (*Pica caudata*), Eichelhäher (*Garullus glandarius*), Hausschwalbe (*Hirundo urbica*), Mauerschwalbe (*Cypselus apus*), Eisvogel (*Alcedo ispida*), Wildtaube (*Columba livia*), Auerhahn (*Tetrao urogallus*), Birkhuhn (*T. tetrix*), Rebhuhn (*Perdix cinerda*), Fasan (*Phasianus colchicus*), Haushuhn (*Gallus domesticus*), Hausgans (*Anser dom.*), Ente (*Anas*).

3. Reptilien: Eidechse (*Lacerta agilis*), Blindschleiche (*Anguis fragilis*), Ringelnatter (*Coluber natrix*), Kreuzotter (*Pelias berus*).

4. Amphibien: Laubfrosch (*Hy la arborea*), Wasserfrosch (*Rana loculenta*), Grasfrosch (*R. temporaria*), Graukröte (*Bufo cinereus*), Feuersalamander (*Salamandria maculata*).

5. Fische: Stichling (*Gasterosteus aculeatus*), Lachs (*Salmo salor*), Forelle (*S. fario*), Karpfen (*Cyprinus carpio*), Weißfisch (*Alburnus lucidus*), Hecht (*Esox lucius*), Aal (*Anguilla vulgaris*).

6. Weichtiere: Gartenschnecke (*Helix hortensis*), große Wegschnecke (*Arion empiricorum*), Gartenwegschnecke (*A. hortensis*), Schlammschnecke (*Limnaea stagnalis*), Teichmuschel (*Anodonta cygnea*).

7. Gliederfüßer: Gartenlaufkäfer (*Carabus hortensis*), Goldschmied (*C. auratus*), Johanniswürmchen (*Lampyris splendidula*), die Totenuhr (Klopfkäfer) (*Anobium pertinax*), Maikäfer (*Melolontha vulgaris*), Hirschkäfer (*Lucanus cervus*), Totengräber (*Necrophorus vespillo*), Gelbrand (*Dytiscus marginalis*), Blütenstecher (*Anthonomus*), Marienkäfer (*Coccinella septem-punctata*), Schlupfwespe (*Ichneumonida*), Eichblattgallwespe (*Cynips quercus folii*), Hornisse (*Vespa crabro*), Wespe (*V. vulgaris*), Ameise

(*Formica fusca*), schwarze Ameise (*F. nigra*), Biene (*Apis mellifica*), Perlmutterfalter (*Argynnis Aglajo*), Tagpfauenauge (*Vanessa Jo*), Trauermantel (*V. Antiopa*), großer Fuchs (*V. polychlorus*), Kohlweißling (*Pieris brassicae*), Schwalbenschwanz (*Papilio*), Kohleule (*Noctua brassicae*), Stechmücke (*Culex pipiens*), Stubenfliege (*Musca domestica*), Schmeißfliege (*M. vomitoria*), Pferdebreme (*Oestrus equi*), Floh (*Tulex irritans*), Wasserjungfer (*Libellula*), Eintagsfliege (*Ephemera vulgata*), Ohrwurm (*Forficula auricularus*), Feldgrille (*Gryllus campestris*), Heimchen (*G. dom.*), Heuschrecke (*Locusta viridissima*), Bettwanze (*Acanthia lestularia*), Zikade (*Cicada plebeja*), Schaumzirpe (*Aphrophora spamaria*), Blattlaus (*Asphis*), Kopflaus (*Pediculus capitis*), Filzlaus (*P. pubis*), Kleiderlaus (*P. vestimenti*), Steinkriecher (*Lithobius forficatus*), Hausspinne (*Tengenaria dom.*), Kreuzspinne (*Epeira dia temata*), Käsemilbe (*Acarus siro*), Holzbock (*Ixodes ricinus*).

8. Würmer: Regenwurm (*Lumpricus agricola*), Blutegel (*Hirudo medicinalis*), Spulwurm (*Ascaris lunbricoides*), Bandwurm (*Taenia solium*).

In neuerer Zeit wird der Heimat als der Quelle aller Erfahrung für das Kind erhöhte Sorgfalt zugewandt. Bildet sie für die Arbeit auf der Unterstufe das einzig auszubeutende Sachgebiet, so ist sie die Grundlage alles späteren Unterrichts, der sich besonders in den Realien immer wieder auf die Anschauungen der Heimat, seine Grundpfeiler, stützen muß. Darum Heimatsunterricht im Prinzip bis zu den höchsten Stufen hinan!

Die Forderung, des Schülers Heimat unterrichtlich zu verwerten, ist einer vertieften Auffassung des Anschauungsprinzips entsprungen. Aller Unterricht soll durch äußere wie innere Anschauung an die heimatliche Vorstellungswelt des Kindes anschließen. Das setzt aber voraus, daß das Kind in seiner Heimat auch heimisch ist, reiches

heimatliches Material sich angeeignet und vor allem verstanden hat; »denn wer die Heimat nicht versteht, die er sieht, wie soll er die Fremde verstehen, die er nicht sieht!« Der wohlbekannte Heimatsort, der tägliche und der durch planmäßig verfolgte Exkursionen und Schulwanderungen erweiterte Gesichtskreis bieten zu solcher Aneignung ein weites Beobachtungsfeld. Was an Vorstellungen vorhanden ist, wird zusammengestellt und berichtigt, mit neuen erweitert und nach Gesichtspunkten gruppiert. Tritt nun die Fremde an das Kind heran, so wird sich zeigen, daß die Heimat in ihren Teilvorstellungen ihm gar wohl ein Bild der Ferne geben kann, denn auch die reizloseste Gegend und die entlegenste Ortschaft sind so ergiebig an Analogieen, daß kaum ein Lehrer auf der Suche nach Anschauungshilfen in Verlegenheit kommen wird. Um wieviel leichter muß das in unsrer überaus reich bedachten Gegend fallen! Sollte aber dem Fernen und Fremden nichts Analoges in der Heimat vergleichend zur Seite gestellt werden können, so verbietet es sich eben von selbst. Denn was sollen die mühsam eingetrichterten, durch keine Apperzeptionsstützen gehaltenen Vorstellungen der fremden Welt! Sie sind nur schwankende Gedächtnisbelaster, zu denen es nicht einmal des Sturmes bedarf, um sie hinwegzufegen. Oft sind aber die heimatlichen Unterrichtsschätze nicht gehoben oder liegen noch brach und erschweren in ihrer Verwirrung die Benutzung, wie dies bis vor kurzem noch bei uns der Fall war. Wir wollen darum der Anregung Dank wissen, die die Aufmerksamkeit des Lehrers auf eine Durchforschung der Heimat in geographischer, naturkundlicher, geschichtlicher und ethnographischer Hinsicht zieht, denn darauf erstreckt sich alles, was mit dem Worte Heimatkunde bezeichnet wird. Wenn auch im Hinblick auf Geschichtliches und Ethnographisches der eng begrenzten Heimat sich mancher zweifelnd gefragt hat, wie es seinem Unterrichte geeignete lebensvolle Stoffe zuführen kann, so ist doch der Nachweis erbracht worden, daß Geschichte und Volkstum in



ihren einstigen und gegenwärtigen Lebensäußerungen reichlicher quillen als beim ersten Spatenstich erscheint.

Durch eine sinnige Betrachtung der Heimat nach allen ihren Beziehungen soll weiter das Heimatgefühl des Schülers geweckt, gepflegt und bereichert werden. Er fühlt seine Zugehörigkeit zu der entsprossenen Scholle und seine Abhängigkeit von ihr und den von seinen Vorfahren überlieferten Sitten, Gebräuchen und Einrichtungen. »In bewußter Liebe zur Heimat wird er ein Kind seiner Heimat« und ist bestrebt, die Gegenstände und Erscheinungen der Heimat an sich und ihrer Wechselwirkung kennen zu lernen. Er gewinnt so heimatliche Eindrücke, die die größte Stärke besitzen, weil mit Interesse und in der Jugend aufgenommen, und noch im Alter auf den leisesten Anruf von außen sich reproduzieren, denn mit starken Wurzeln bewahren sie sich die Kraft der Jugendfrische. Eine innige Liebe zur Heimat ist somit eigentlich selbstverständlich und doch scheint sie bedauerlicherweise zu schwinden. »Ist die Heimat doch unser Schutz und Schirm in allen Lebenslagen, bildet und nährt sie allein Körper und Geist, heimelt uns an durch ihre geheimnisvoll erzählten Sagen und Märchen der Kinderstube, läßt uns in die örtliche Denk- und Handlungsweise hineinwachsen, erfreut uns mit ihren ländlichen Segnungen und ihrem landschaftlichen Liebreiz und stempelt unsre Individualität nach Eltern und Heimat.« Wir genießen ihre Wohltätigkeitseinrichtungen, benutzen ihre Verkehrsanlagen und erholen uns an ihren Vergnügungsplätzen. Die heimatliche Vergangenheit berichtet uns von Geschehnissen, die die Gesamtheit aufrüttelten oder die den einzelnen betrafen. Heidnische Bräuche werfen ihre Schatten bis in die Gegenwart herein. Es wird aufgedeckt, was die Sorben und deren Verdränger an Kulturarbeit in unsrer Gegend geleistet haben. Wir lernen unsre Gegend als Schlachtfeld der blutigsten Heidenkriege kennen. Wir sehen die ersten Kirchen in unsern Gegenden sich erheben, können den Verlauf der Reformation verfolgen und den Spuren

mancher andern Zeit in nächster Nähe nachgehen. So mit Heimatsaugen betrachtet wird uns unsre Umgebung in anziehenderem Lichte erscheinen. (S. *Winzer.*) Wer so der Heimat noch Liebe entgegenbringt, dem klingen die Worte eines ihrer Lobredner nicht unberechtigt: »So wie in der Heimat fühlen wir nirgend und nimmer unsre Seelenkräfte, unser Dasein und alles, was zu diesem Dasein gehört: Eltern, Geschwister, Blutsverwandte und Kameraden. So schön ist die Welt an keinem Orte, mit so vertrauten, wohlbekannten Zügen grüßen uns die Menschen, die Tiere, die Häuser, die Hütten, die Bäume, die alten Strauchzäune, die Wege und Stege, das Steinpflaster auf den Gassen und die Ackerfurchen im Felde; so grüßt uns das Leben nirgend mehr in der Welt. So atmet, so sonnt, so lebt es sich in keiner andern Sonne, in keiner andern Luft. Denn mit eben den Zügen, mit welchen die Natur zum ersten Male unser Auge traf, als es sich dem Wunder des Sehens und des Lebens erschloß, mit ihrer Symbolik in Wind und Wetter, Sturm und Graus, in Tages- und Jahreszeiten grub sie sich in unsern Sinn und unser Herz. *Ubi bene, ibi patria* sagen nur die Leute, sagt nur ein herzloser Kosmopolit; ein echter Mensch aber läßt sich lieber einen Pfahlbürger und ein Naturprodukt schimpfen, als daß er sein Vaterland verleugnet, dem er mit Leib und Seele gehört. Wenn er aber am Geburtsorte, am Vaterhause, an der Scholle nicht haftet, so fehlt dieser Vaterlandsliebe, seiner Volksliebe, seiner Deutschheit, mit der er vor der modernen Welt prahlen will, das Herz.« *(Goltz.)* Eine ehrenvolle Pflicht ist es für den Lehrer in Hinsicht auf die verloren gehende Heimatsliebe ein gut Stück deutsche Arbeit zu verrichten: die sinkende zu halten und die entschlafene zu wecken. Bei den Kleinen wird das nicht schwer fallen. Sie besitzen noch Heimatsliebe; sie hängen an ihr mit ganzem Herzen, denn sie gibt ihnen alles, was ihr kleines Herz erfreut. Da gilt es bloß den Brand zu schüren, soviel Stoff nachzulegen, daß die Herzen in Liebe bis zum Grabe

lodern. Bei den Erwachsenen ist das Heimatsgefühl oft nur scheinbar entschwunden. Manchmal bedarf es nur eines geringfügigen Anstoßes um das heimatliche Interesse wieder wachzurufen. So war einmal ein Bauer meines Ortes höchst erfreut, als ich ihm mitteilte, daß sein Geschlecht jedenfalls das älteste des Ortes sei und verlangte gleich zu wissen, woher mir die Weisheit käme und ob nicht noch mehr darüber zu erfahren sei. Durch gelegentliche Unterhaltung und für eine ländliche Zuhörerschaft berechnete Vorträge aus dem Heimatsgebiete wird hier fördernd eingegriffen werden können. So für die Allgemeinheit wirkend, trägt doch auch der Lehrer, der sich der mühevollen Durchsuchung seiner Heimat hingibt, merkbaren Nutzen von seiner Arbeit. Abgesehen von der Bereicherung seines eigenen Wissens und der Bewunderung seiner Dorfbewohner, die ihn gewiß anstaunen darob, wie ein Ortsfremder sie besser über ihre örtliche Vergangenheit belehren kann als einer ihrer Ortsangesessenen, dient eine solche liebevolle Beschäftigung mit seiner jeweiligen Heimat dazu, daß sich der Lehrer unter seinen Dorfleuten und in seiner Stellung als Landlehrer wohlfühlt. »Wer Land und Leute kennt, die Entwicklung und Einrichtung seines Wohnortes, die Sitten und Sinnesart seiner Nachbarn täglich beobachtet, übersieht verstehend manche ihrer Eigentümlichkeiten und ein Band der Liebe und des gegenseitigen Verständnisses umschließt Lehrer und Gemeinde.« Daß ein solches Studium Erleichterung der Amtstätigkeit bezüglich der Vorbereitung und ganz gewiß Vorteile hinsichtlich des Unterrichtserfolges bietet, braucht nicht weiter hervorgehoben zu werden.

Die Formulierung des Themas weist nun darauf hin, daß hier keine theoretische Abhandlung dargeboten, daß auch das heimatkundliche Material selbst nicht dargestellt, sondern dessen praktische Verwertung gezeigt werden soll. Nur kurz soll der Grundriß des Arbeitsplanes vorausgeschickt werden. Im großen und ganzen gliedert sich der Stoff des Arbeitsplanes in einen doppelten: in einen

allgemeinen, der für die gesamte Spezialkonferenz gültig ist, und einen spezielleren, der für jede Schule andere Ergebnisse zeitigt. Zu dem ersteren Teile gehört: 1. Die Beschreibung der heimatlichen Landschaft nach Bodengestalt, geognostischem Bau, Bewässerung, Klima, Tier- und Pflanzenwelt, 2. Geschichtliches aus der Heimat, wie Reste der Vorzeit, Siedelungsgeschichte und Hereinfluten der großen geschichtlichen Bewegungen, 3. Ethnographisches als Dialekt, Trachten und Erwerbsquellen und 4. das Entwerfen einer Spezialkarte. Zu der besonderen Arbeit sind zu rechnen 1. die Anlegung einer Schulchronik und 2. die vier bei den Pensen aufzubewahrenden Bogen über Geschichtliches, Geographisches, Ethnographisches und Naturkundliches des betreffenden Ortes. Bei dem ersten sind folgende Punkte klar zu legen: Reste der vorgeschichtlichen Zeit. Was erinnert an die Sorbenzeit. Nachweise der germanischen Wiederbesiedlung. Geschichte der Kirche vor und nach der Reformation, des Rittergutes, der Schule, alter Gebäude. Denkmäler und Erinnerungen. Besondere Schicksale des Ortes. Die geographischen Beobachtungen erstrecken sich auf: Höhenmarken und tiefste Stellen. Flurgrenzen und alte Flurnamen. Alte und neue Verkehrswege. Wechsel der Beschäftigung und Zahl der Ortseinwohner. Heimatliche Analogien für Berg, Ebene, Quelle, Mündung usw. Erwerbsquellen. Auf dem ethnographischen Bogen sind vorherrschende Familiennamen, Eigentümlichkeiten des Dialekts, auffallende Sitten und Gebräuche und Volks- und Spiellieder zu sammeln. Der Bogen für Naturkundliches hat die Bildungsgeschichte der heimatlichen Erdoberfläche, Petrefakten, aufgeschlossene nutzbare Mineralien, Nachweise von Talbildungen und Anschwemmungen, Findlinge, typische Pflanzen in Feld, Wald, Wiese usw. und typische Vertreter des Tierreichs nach den verschiedenen Klassen zu enthalten.

Der Satz des Arbeitsplanes, daß das gesammelte und noch ferner zu sammelnde Material zunächst unsrer Arbeit dient, dann aber auch Stoffe zu interessanten Vorträgen



des Lehrers bei Familienabenden usw. bieten kann, ist auch für diesen Vortrag maßgebend gewesen. Er zeigt demnach, wie das heimatkundliche Material in den einzelnen Unterrichtsfächern zu verwerten ist und wie der Lehrer Grundlagen zu Vorträgen daraus schöpfen kann. Beginnen wir mit Heimatkunde.

Die Heimatkunde hat den Kindern zunächst ein Bild der Heimat zu geben, dabei die wichtigsten geographischen Grundbegriffe zu vermitteln und ein verständiges Kartenlesen anzubahnen. Den Begriff »Heimat« fassen wir dabei in zweierlei Sinne auf, im engeren Sinne das Gebiet des Gesichtskreises, das der Schüler durch seine eigenen sinnlichen Wahrnehmungen kennen gelernt hat und auf seinen Ausflügen täglich erreichen kann, im weiteren Sinne die heimatliche Landschaft, der Heimatkreis oder bei unsern kleinen thüringischen Staaten das ganze Staatsgebiet. Die Schule übermittelt dem Kinde aus dem engeren Heimatsbilde geographische, naturkundliche und geschichtliche Bestandteile. Mit der die Heimat räumlich behandelnden geographischen Heimatkunde, zu welcher wir auch Pflanzen- und Tierwelt rechnen, haben wir es in erster Linie zu tun. Die zeitliche Betrachtungsweise der Heimat, die geschichtliche Heimatkunde, kann nur gelegentlich herbeigezogen werden, weil die Kinder dazu noch nicht reif genug sind. Die ausführlichere Betrachtung wird dem Geschichtsunterrichte überwiesen.

Um eine Übersicht über das Landschaftsbild zu gewinnen, ist dasselbe in kleinere, leicht überschaubare Gebiete zu gliedern, an denen die charakteristischen Grundbegriffe gewonnen werden. Solche Einheiten sind: Schulhaus, Hof und Garten, Nachbars Wohnhaus mit Stall und Scheune, Kirche und Friedhof, das Dorf mit seinen Häusern, Bewohnern und deren Beschäftigung, die Wiesen zwischen Saale und Orla, die Felder hinter der Schule, der Wald am Eilig, der Eiligberg, die Hochebene zwischen Pritschroda und Hummelshain, das Drehbachtal, die Teiche

des Würzbachtales, das Orlatal, das Saaltal zwischen Freienorla und Orlamünde mit Buchberg und Bieler, Orlamünde mit der Kemenate, Naschhausen und Saalterrasse, das Saaltal zwischen Orlamünde und Kahla mit seinen Rändern, Bergen und Burgen, Flüssen und Auen, Dörfern und Städten, Menschen und Treiben, Wegen und Bahnen. Die ersten Gebiete sind nur wenige Schritte vom Schulhause entfernt und ermöglichen eine Abhaltung der Unterrichtsstunde an Ort und Stelle. Die andern lassen sich auf kleinen Nachmittagsausflügen schnell erreichen. Die auf den Unterrichtsgängen gewonnenen Anschauungen werden in der nächsten Stunde verarbeitet. Als begriffliches Material ergibt sich bei Schulhaus und Garten: Lage, Größe, Erdgeschoß, Stockwerk, Dach, Giebel, Front, Kante, First, Geräte, Raum, Wohnung, Pflanzen, Gemüse, Beete, Obst, Himmelsgegenden, bei einer dörflichen Wohnung: Bauerngut, Gehöft, Haustiere, Wirtschaft, Gesinde, Viehzucht, bei der Kirche: Dachreiter, Glocken, Geläute, Wetterfahne, Schiff, Empore, Kanzel, Altar, Taufstein, Sakristei, Chor, Orgel, Pfarrer, Predigt, Gottesdienst, Kirchhof, Friedhof, Gottesacker, Bahre, Leiche, Denkmal, im Dorfe: Dorfstraße, Dorfbrunnen, Schmiede, Bäckerei, Fleischer, Schneider, Schuhmacher, Maurer, Zimmermann, Gasthaus, Laden, Posthilfsstelle, Telephon, Säge- und Mahlmühle, Fabrik, Besitzer, Arbeiter, Industriezweig, Villa, Gemeindevorsteher, Versammlung, Gemeindediener und Nachtwächter. Bei der Wiese gewinnen wir: Gras, unsre Wiesenpflanzen, Heu, Grumt, Schwaden, beim Felde: Getreidearten, Winter- und Sommergetreide, Fruchtfolge, Bestellung, verschiedener Ackerboden, Ernte, beim Walde, wobei ebenso wie bei Wiese und Feld der alten Flurnamen zu gedenken ist, die von den Bewohnern einzig und allein zur Unterscheidung der Grundstücke gebraucht werden und die man auch bei den Kindern in den meisten Fällen anwenden muß, um ihr Augenmerk auf ein bestimmtes Gebiet zu lenken: Laub- und Nadelwald, Baum, Gebüsch, Wurzel, Stamm, Rinde, Äste, Zweige,

Moos, Schutz der Fluren, Raubtiere, Raubvögel, Förster, Forst, Holzarbeiter, Wild, beim Berge: Fuß, Steil- und Flachabhang, Gipfel, Rücken, Abdachung, Bergstraße, Aussichtsturm, Hochebene, am Bache: Quelle, Lauf, Ufer, Bett, Gefälle, Wasserfall, Mündung, am Teiche: Form, Wasserspiegel, Grund, Schilf, Schwimmvögel, beim Orlatal: Nebenfluß, Nebental, Seitental, beim Saaltal: Hauptfluß, Haupttal, Insel, Brücke, Wehr, Sandbank, Stromschnelle, Strudel, Bucht, Landzunge, Steil-, Flachufer, Talaue, Bahn und Stadt.

Ein wichtiges Moment zur Aneignung der gewonnenen Anschauungen und Begriffe ist das des Zeichnens, das gleich draußen im Freien vorgenommen wird. Bespreche ich z. B. das Saaltal zwischen Orlamünde und Freienorla, so betrachten wir noch einmal nach der Durchwanderung des ganzen Gebietes vom Ritz oder vom alten Saalberge aus die vor uns liegenden Täler und ich zeichne unter steter Mithilfe der Kinder den Hauptarm der Saale, die sogenannte alte Saale, die dazwischen liegende Insel, die Brücke, die Pößnecker Straße, Naschhausen, die Orla, Freienorla, die Eisenbahndämme, die beiden Anhöhen, Orlamünde und die dahinter liegenden Kalkberge auf einen Bogen Papier und die Kinder zeichnen auf der Schiefertafel nach. Vor Einführung der Heimatskarte muß das Kind die geschaute Wirklichkeit nochmals im verkleinerten Maßstabe übersehen. Es ist nicht nötig, daß es durch eine Reliefkarte der Heimat geschieht, welche mit ihrer genauen Darstellung auch der kleinsten Bodenerhebung oft der Übersichtlichkeit schadet und außerdem noch den Übelstand hat, daß die auf dem Unterrichtsgang gewonnenen Vorstellungen sich alle gleichzeitig vor den Augen der Kinder darbieten. Dem kann ich abhelfen, wenn ich die Wirklichkeit im Schulhofe an einem Haufen aufgeschichteten Sandes oder durchweichter Sägespäne nachforme. Bei schlechter Witterung kann ich auch in der Schulstube die Rückseite einer alten Wandtafel als Grundlage benutzen. Die Kinder treten rund herum

und geben an, wo in der weichen Masse mit der Hand einzudrücken, auszuhöhlen und aufzubauen ist, damit in unserm Falle das Bild der beiden sich vereinigenden, durch die Niederkrossener Höhe getrennten, mit doppelten linksseitigen und niederen rechtsseitigen Anhöhen begrenzten Täler entsteht. Saale und Orla ziehen als blauė Wollfäden hindurch, Eisenbahnen und Straßen als schwarze und rote. Ein abgebrochenes Streichholz deutet eine Brücke an. Die drei Ortschaften werden durch größere und kleinere Häuser oder Klötzchen aus der Spielschachtel der Kinder dargestellt. Will man die Farben noch vervollständigen, so kann durch grün gefärbte Sägespäne das Bild der Wiese, durch aufgesetzte Kiefernadeln das des Waldes nahe gebracht werden. Mathematische Genauigkeit wie bei der Reliefkarte ist dabei nicht notwendig; es genügt, wenn das Kind sieht, daß das Modell mit der Natur übereinstimmt und daß der Finger tastend über die Bodenerhebungen und Vertiefungen hingleiten kann, damit das körperliche Sehen angebahnt wird. Auch nach diesem Sandmodell darf nicht sofort die Heimatskarte vorgeführt werden, denn sie enthält noch zu viel, als daß der Schüler gleich das der Wirklichkeit Entsprechende herausfinden könnte. Das Modell wird zunächst als Faustskizze an der Wandtafel vor den Kindern entworfen. Durch farbige Kreiden — es sind deren nur drei nötig, rot, blau und braun, die man durch Eintauchen weißer in rote Tinte und in eine Lösung von Preußisch-Blau oder Sepia erhält, — kann die Brücke zur farbigen Spezialkarte geschlagen werden. Wenn die Kinder diese Pläne deutlich in ihr Heft nachbilden können, so hat der Lehrer Gewähr dafür, daß sie die erarbeiteten Vorstellungen sicher behalten haben. Dann kann zum wichtigsten und schwersten Schritte, zur Einführung in die Spezialkarte der Heimat, übergegangen werden, »der wichtigste insofern, weil sich auf dem Verständnis dieser Karte das Lesen aller späteren aufbauen muß, der



schwerste, weil sie das abstrakte Bild der Heimat vorstellt, das es selbst bei engen Grenzen nie mit konkreten Abbildungen zu tun hat«. Diese Karten, wie sie in schöner Weise von verschiedenen Kollegen ausgeführt worden sind, wurden nach der Methode der farbigen Höhenschichten gezeichnet, der am besten zu verwendenden Manier, weil sie durch die scharfe Abstufung der verschiedenen Höhenschichten auch plastisch wirken und auch mit der später gebrauchten Amendeschen und den meisten andern Wandkarten übereinstimmt. (S. *Jochen.*)

Die Spezialkarte zeigt nun die früher einzeln behandelten Gebiete in ihrer wirklichen Zusammensetzung. Bevor ich sie an die Kinder heranbringe, erklimme ich mit ihnen noch einmal die höchste Bergspitze, von der wir die beste Übersicht über die Ortsflur haben, bei uns den Eiligberg. Wir sehen vor uns die schroff abfallenden Kalkberge hinter Orlamünde, zur Rechten die sanften Formen der rechtssaalischen Sandberge, mit hohem, schwarzen Walde bedeckt, unterbrochen durch die einmündenden Täler, in der Niederung grünen die üppigen Saal- und Orlawiesen, auf den Saalterrassen liegen unsre Felder, in tiefster Talsohle schlängelt sich die Saale durch die Auen, unparteiisch bald zur rechten, bald zur linken Talwand hinneigend. Sanft heben und senken sich, dem Gelände folgend, die schönen Landstraßen, legen sich an den Fuß des Berges, umkreisen in weitem Bogen die Unebenheiten des Terrains oder führen in starker Steigung zur Höhe; im Heimatsdorfe erkennen wir Haus für Haus, in der heimatlichen Stadt zahlreiche Gebäude, den ausfahrenden Zügen folgen wir, soweit wir können. Nun werden sich die Kinder auf der vorgehaltenen Heimatskarte leicht zurecht finden, da ihnen die meisten Zeichen schon auf der Wandtafelskizze begegnet sind; sie werden verstehen, warum die eine Stelle grün, die andre heller oder dunkler braun gefärbt ist. Daran werden nun die Gesetze, die durch die Karte veranschaulicht werden, fest eingeprägt, damit das Kind auch späterhin von einer

Karte abzulesen vermag, was ihm dieselbe über eine nicht geschaute Gegend mitteilen will.

Die im Zusammenhange mit der Heimatkunde zu behandelnden Tiere und Pflanzen, welche sämtlich der Heimat entnommen werden, sind schon vorher in ihrer Stellung zur Lebensgemeinschaft bei Betrachtung der Einzelgebiete aufgefallen. Dabei sind die Kinder darauf hingewiesen worden, daß es unsre Wiesenpflanzen sind, die uns erfreuen, unsre Ackerunkräuter unsern Feldrain schmücken, diese Bäume unsern heimatlichen Wald zusammensetzen, jene Fische unsre Saale bevölkern. Zur Einzelbehandlung kommen dann typische Vertreter, die jeder nach Belieben aus dem Material des betreffenden Punktes seines Arbeitsplanes auswählen kann, so für unsre Saalwiesen die Wiesensalbei, für die Waldlichtung den roten Fingerhut, als Vertreterin der Vogelwelt die diebische Elster, von Fischen den Saal- oder Weißfisch. Seine ausführlichere Berücksichtigung wird das Material erst auf der Oberstufe finden können.

Auf ihren kleinen Wanderungen sind die Kinder durch ein Regenwetter oder überraschendes Gewitter, durch eine Schwitztour im Sonnenbrande, wie auch durch den früheren oder späteren Schulanfang auf klimatische und mathematische Verhältnisse ungesucht hingewiesen worden. »Auch hier muß der heimatliche Unterricht für die rechten Wurzeln sorgen, wenn nicht der spätere Unterricht in die Luft bauen soll.« Schon jetzt können die Kinder die verständlichsten Beobachtungen über Sonne, Mond und Sterne wie über Temperatur, Windrichtung und Niederschläge zur späteren Verwertung sammeln. Vom Stande der Sonne zu den verschiedenen Tageszeiten ausgehend, lassen wir die Himmelsgegenden finden, übertragen sie auf die Wände des Schulzimmers, bestimmen die Lage der Ortschaften im Gesichtskreise darnach und zeichnen sie auf der Wandtafel auf einer mit den Haupthimmelsgegenden versehenen Windrose ein. Auf einer Bergtour halten wir öfters Umschau und verfolgen die

Linie, wo sich Erde und Himmel berühren, sehen, wie sie sich beim Höhersteigen immer weiter rückwärts verlegt und so das Gesichtsfeld erweitert. Vom höchsten Punkte aus lernen wir des Horizontes kreisrunde Gestalt kennen. Zwischen den äußersten Punkten spannt sich der blaue Himmelsdom wie eine schützende Glocke über unsere Heimat aus. Fortwährende Beobachtung, besonders an den vier Wendepunkten erfordern die Verlegung des Auf- und Untergangspunktes, die Mittagshöhe und ihre Einwirkungen auf Tag und Nacht, Jahreszeiten und Erwärmung der Erde. Da die Kinder oft bis zum Nachtwerden draußen spielen, so fällt es nicht schwer, ihre Gedanken einmal von der irdischen Straße zur Milchstraße droben, zum Sternenhimmel mit den auffälligsten Sternbildern, wie dem Himmelswagen und dem Hüter all dieser flimmernden Schäflein, dem guten Monde mit seinem wechselnden Aussehen, zu lenken. (S. *Lomberg.*)

Wenn so die engere Heimat des Kindes ihm verständlich geworden ist, kann zur weiteren, seinem Anschauungskreise entfernter liegenden, übergegangen werden. Wir schließen zuerst die nächstliegenden Gebiete an, die es während seiner Schulzeit gewiß einmal auf einem der jährlichen Schulausflüge kennen lernen wird. An solchen Ausflügen in heimatlichem Interesse habe ich unternommen von Freienorla aus: 1. nach der Leuchtenburg, Rotenhofsmühle, Fröhlichen Wiederkunft und Hummelshain; 2. nach der Lobdeburg, Drackendorf, Schiebelau, Großbockedra, Bodnitz und Leubengrund; 3. nach Papiermühle, Waldecker Buchen, Talbürgel, Wöllmisse und Jena; 4. durch den Krebsgrund nach Friedebach, über die Altenburger und Meininger Heide zum Kulm, dem Saalfelder Schlachtfelde nach Saalfeld; 5. über Eichenberg, Gumperda, Frankenberg nach Plinz, auf das Gebirge nach Kröbitz, Zimmritz, Dürrengleina nach Rothenstein. Als weitere kämen dann noch in Betracht: 6. über Orlamünde, Schauenforst, Engerda, Hummelsberg nach Großkochberg, Teichweiden und Rudolstadt; 7. nach Eisenberg; 8. nach

Ziegenrück und 9. in das Schwarzatal. Dem Laufe der Saale folgend, lernen die Kinder das Saaltal von Ziegenrück nach Jena kennen, sehen die sanften Formen der Sandsteine auf dem rechten Saalufer, aber auch die zerrissenen Gründe der Kalke bis zu ihrem Ursprung im Gebirge zur Linken. Der heimatliche Fluß mit seinen Nebenflüssen zieht unsern Blick über die Grenzen hinaus. Wir gelangen ins Rodatal mit dem abgrenzenden Wöllmissenhöhenzuge und schließen Roda und die Täler an. Auf dem Ausfluge nach Eisenberg berühren wir das Holzland. So können sich die Kinder auf ihren Wanderungen ihren ganzen Heimatskreis erobern. Die Behandlung des Ostkreises geschieht schon mehr im Sinne der Geographie, von der Karte ausgehend, nach den bekannten geographischen Gesichtspunkten. Nun soll der Schüler aus den farbigen Bildern seiner Karte die Natürlichkeit erkennen. Er liest davon die allgemeine Bodenbeschaffenheit des Ostkreises, seine Abdachung nach Norden, die daraus folgende Entwicklung der Flußsysteme, den Wasserreichtum, Klima, Bevölkerungsdichte, Lage der Städte, ihre Verbindungen durch Straße und Eisenbahn ab. Die bei der Betrachtung der Heimat gewonnenen Vorstellungen von der Größe eines Quadratkilometers, die Länge zurückgelegter Wege, die Entfernungen benachbarter Städte und Dörfer werden als fester Maßstab bei der Aneignung neuer Verhältnisse immer herangezogen. Für die fremden Vorstellungen finden wir in der örtlichen Umgebung apperzipierende. Bei der welligen Bodenform des Ostkreises erinnern wir an das Bergauf und Bergab bei einer Wanderung auf das Gebirge, bei der Pleiße mit ihren Fruchtauen, Überschwemmungen und verunreinigtem Wasser an die gleichen Verhältnisse bei Saale und Orla, beim Bergwerksschachte an das neugegrabene Brunnenloch, bei den Ronneburger Heilquellen an die gelben Sand emporwirbelnden Quellen im Würzbachtale.

Um Interesse für die später auftretende Geschichte zu wecken, flechten wir schon bei der Heimatkunde ge-

schichtliche Notizen ein. Bei der Besprechung des neuen Schulhauses denken wir an das alte. Nach der Erarbeitung des Dorfplanes fragen wir nach Alter, Gründung und Besiedlung, nach den ersten Einwohnern und der Bedeutung ihrer Namen. Bei der Kirchenruine im Würzbach vergegenwärtigen wir uns das früher blühende Dorf, das durch Krieg zerstört wird. Der Vorbereitung der Geschichte dienen auch die heimatlichen Sagen, mit deren Schauplatz, dem plastischen Hintergrunde, die Kinder bekannt zu machen, Aufgabe der Heimatkunde ist. »Wir suchen auf heimatlichen Wanderungen den meist an den schönsten Stätten der Heimat gelegenen Schauplatz auf, dessen moosbewachsene Burgtrümmer, zerrissene mächtige Türme, einsam ragende Kirchenwände, hochgetürmte Felskuppen an und für sich schon Interesse abnötigen.« Die Stätten, die wir der Sage wegen aufsuchen, sind die Kemenate zu Orlamünde, die Ruinen des Schauenforstes, den Trompeterfelsen zu Rothenstein, der Geschichte wegen die Kirchruinen in Töpfersdorf und in der Würzbach, die Leuchtenburg und Fröhlichen Wiederkunft. Dabei lösen sich Vorstellungen aus, die für die heimatliche Geschichtsauffassung von Bedeutung sind, wie Burg, Kemenate, Frauenhaus, Burgmauer, Burggraben, Wall, Burghof, Burgtor, Bergfried, Feste, Burgkeller, Befestigungstürme, Kloster, Kapelle, Heer, Trompeter, Regiment, Schloß, Graf, Gräfin, Burggraf, Burgfräulein, Landgraf, Ritter, Kurfürst, Kaiser und Schlacht. Sie kommen dann dem eigentlichen Geschichtsunterrichte zu gute.

In den drei Schuljahren, welche der Heimatkunde auf der Mittelstufe zur Verfügung stehen, das ganze Gebiet der heimatlichen Anschauungen erschöpfen zu wollen, wäre verfrüht. Die schwierigeren wirtschaftlichen Verhältnisse wie die Entwicklung des heimischen Gewerbes, die Verkehrsmittel und Verkehrswege der Heimat, die Gemeindeverwaltung, die Verwendung der Steuern, die Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen, die Entstehungsgeschichte der heimatlichen Erdoberfläche, ebenso der

eigentliche naturkundliche und geschichtliche Unterricht müssen einer reiferen Stufe vorbehalten bleiben. Auch würde das durch die Heimatkunde erworbene Material kein bleibender Besitz des Schülers werden, wenn es nicht in den späteren Schuljahren gelegentlich wiederholt und mit einer planvollen, allseitig erschöpfenden Zusammenfassung am Ende der Schulzeit abgeschlossen würde. Das führt uns auf die Verwendung des Heimatlichen im Geographischen Unterrichte.

Es ist uns zur Pflicht gemacht worden, wegen der in die Oberstufe Eintretenden im geographischen Unterrichte stets von der Heimat auszugehen. Das ist die trefflichste Gelegenheit, die heimatlichen Vorstellungen aufzufrischen und zugleich mit neuen Ergebnissen zu bereichern. Nur werden wir hier nicht den Weg der Mittelstufe einschlagen sondern schließen uns an die im Arbeitsplan geforderte Beschreibung der heimatlichen Landschaft nach den erwähnten geographischen Gesichtspunkten an und ziehen den übrigen Teil des Westkreises und den Ostkreis vergleichend heran. Die Ausdehnungen unsrer speziellen Heimat wenden wir auf Lage, Grenzen, Größe und eigentümliche Grenzverhältnisse des ganzen Landes an. Bezüglich der Bodengestalt stellen wir die beiden Kreise einander gegenüber. Den Heimatskreis fassen wir als eine von Osten nach Westen aufsteigende Hochfläche auf, die vielfach von tiefen Tälern zerrissen wird, während der Ostkreis als ein nach Norden sich abdachendes, gewelltes Hügelland erscheint. Hier kann als neu der geognostische Bau der Heimat und die Entstehungsgeschichte der heimatlichen Erdoberfläche eingefügt werden. Bei ihren Wanderungen sind die Kinder auf den Wechsel der Bodenart, z. B. bei einem Ausfluge nach dem Hummelsberge, aufmerksam gemacht worden und der Gegensatz zwischen den schön gebildeten wegen ihrer geringeren Widerstandsfähigkeit kugelig gerundeten Formen der Sande und den kahlen, fast überall von der Hochfläche infolge ihrer härteren Schichtung steil abstürzenden, stets

über den Sanden lagernden, muschelhaltigen Kalken fällt ihnen auf. Sie erinnern sich, daß sie Kalke nur im nordwestlichen Teile des Westkreises angetroffen haben, auf der Wöllmisse, links der Saale, in den vier Gründen und auf dem Gebirge. Wir lassen sie auf der Karte die Scheidelinie zwischen Kalk und Buntsandstein verfolgen, die von Hainspitz über Bürgel, Schöngleina, Rothenstein, Eichenberg nach Heilingen zieht und sie erkennen, daß der größere Südosten ihrer Heimat dem Buntsandstein, der kleinere Nordwesten dem Muschelkalk angehört. Sie können nun wohl auch das in großen Zügen zu gebende Bild von der Entstehung der heimatlichen Erdoberfläche begreifen: Wie vor langen Jahren ein Meer unsre Gegend bedeckte, in welchem erst Sande, später Kalke abgelagert wurden und eine Hochfläche mit gleichem Niveau entstand, die allmählich durch die gemeinsame Arbeit von Luft und Wasser zum großen Teile wieder abgetragen wurde bis auf das noch heute Anstehende. Die Platte wurde durch tiefe Spalten durchzogen, zwischen zwei solche sank die Leuchtenburg. Sie wuchs aber dann, als die benachbarten Buntsandsteine infolge ihrer lockereren Schichtung zuerst abgetragen worden, aus ihrer ursprünglich verborgenen Stellung zu der jetzt weithin sichtbaren Berggruppe heraus. In die Platte gruben die Flüsse nach und nach ihre Täler vertiefend und verbreiternd. Aus den Schotterablagerungen bei Pritschroda ersehen die Kinder, daß die Saale einst in jener Höhe geflossen ist. An den Flußterrassen, die sie bei Freienorla, Kleineutersdorf und Zeutsch beobachten, erkennen sie, daß bei der Tieferlegung des Bettes die Saale längere Zeit auf dem Terrassenniveau stehen geblieben ist. Da auch die Nebenflüsse in gleichem Maße ihr Bett vertieften, so wurde die ebene Platte immer mehr zerrissen und der heute so anziehende Wechsel zwischen Berg und Tal geschaffen. Der Name »alte Orla«, der den Kindern von der Wiese her bekannt ist, führt zu der Erklärung, daß die Orla Lauf und Mündung ganz geändert hat, indem sie, durch

Bodenhebungen gezwungen, rückwärtsfließend den Nebenfluß zum Hauptfluß machte und statt bei Saalfeld unterhalb Freienorlas mündete. An dem Sandrelief läßt sich diese Bildungsgeschichte gut verfolgen. Auf den komplizierten Bau des Ostkreises einzugehen, erübrigt sich. Es genügt zu zeigen, wo bekannte Gesteine aus der Heimat auch dort anstehen und die wichtigsten andern wie Braunkohle, Lehm, Schiefer zu erwähnen. Hinsichtlich der Bewässerung vergleichen wir die beiden Flußsysteme in Bezug auf Schiffbarkeit, Fischreichtum, Bedeutung des Wassers für das Land und Ausnutzung der Wasserkraft. Beim Klima gelangen wir durch Beobachtungen über Temperatur, Regenmenge und Winde zu dem Ergebnis, daß unser Saaltal zu den wärmsten Gebieten des Altenburger Landes gehört und daß die Regenmenge vom Thüringer Walde nach Osten zu abnimmt. Bezüglich der Pflanzen kann der Reichtum des Westkreises dem pflanzenarmen Ostkreise gegenüber hervorgehoben werden. Von den Tieren werden die früher in unserer Heimat hausenden, ihr allmähliches Aussterben und die noch jetzt lebenden in ihren typischen Vertretern aufgeführt. (S. *Amende* und *Walther*.)

Der eigentliche Geographieunterricht führt uns nun in eine für uns zum großen Teile, für die Kinder zum größten Teile fremde Welt. Doch auch sie soll bekannt werden. Bei diesem Bekanntmachen leisten die im Arbeitsplan enthaltenen Analogien gute Dienste. Heimatliche Vorstellungen von Bergen, Tälern, Ebenen, Flüssen, Bächen, Teichen, Wäldern, Heiden, Äckern, Wiesen, Pflanzen und Mineralien spielen eine vermittelnde Rolle. Dem Lehrplane folgend, behandeln wir zunächst Thüringen und seinen Wald, dessen Höhen die Kinder vom Kulm bei Saalfeld, von der Niederkrossener Höhe oft noch schneeglänzend gesehen haben, wenn sie auf brauner Erde standen, in dessen romantisches Schwarzatal sie eingedrungen sind, dessen Gebirgsflüsse sie in der mit mächtigen Steinblöcken gespickten Schwarza bewundert

haben, zu dessen Bergen sie die Zickzackwege des Trippsteins führten. Diese Anschauungen, verbunden mit Erinnerungen an Wanderungen auf heimatlichen Höhenrücken, wie der Wöllmisse und dem Buchberge, genügen, um die Kinder wissen zu lassen, wie es in Thüringen aussieht. Heimische Gewerbe, wie Freienorlas Porzellanindustrie, Orlamündes Spielwarenfabrik, ähneln der Beschäftigung Thüringens Bewohner in Ilmenau und Sonneberg. Die Brüche der Heimat veranschaulichen die um so gewaltigeren Schieferbrüche Lehestens, deren verarbeiteten Schiefer sie täglich benutzen. Die die Schule besuchenden Glasbläser kamen aus Lauscha, dem Mittelpunkte der Glasbläsereien. Des Vaters Gewehr und Jagdmesser tragen den Geist zu den Gewehr und Messer fabrizierenden Städten Thüringens. An die Tracht ihrer Bewohner erinnert der sonntägliche Schmuck der Großmutter, an ihre Sprache Dialekteigentümlichkeiten der fränkisch-vogtländischen Mundart, der unsere Bevölkerung in der Hauptsache zuneigt, wie der bewahrte I-Laut, in *nn* verwandeltes inlautendes *nd*, die Verkleinerungssilbe *el*, an ihre Sitten der Spinngang der erwachsenen Schwester, der abendliche Dorfgang der Schönen an Sommersonntagen, die Verkleideten beim Schlachtfeste, die unter allerhand Unsinn Wurst erbetteln, an ihre Liebe zur Musik die vielen Dorfkapellen in der Umgebung Freienorlas, zu deren einer auch Freienorla seine zwei Posaunisten stellt. Ähnliche Ruinen von Klöstern, Kirchen und Schlössern Thüringens haben sie in Talbürgel, Töpfersdorf und Würzbach, Eberstein und Lobdeburg gesehen.

Bei der Behandlung Deutschlands, beginnend mit der oberrheinischen Tiefebene, gehe ich von der Ähnlichkeit des Orlatales zwischen Langen- und Freienorla aus. Den bewaldeten Höhenzügen der Orla mit der herunterschauenden Langenorlaschen Schäferei entsprechen die rheinischen Züge des Wasgenwaldes und Hartgebirges, des Schwarz- und Odenwaldes mit ihren Burgen. Das

tiefeingeschnittene Würzbachtal auf der rechten Seite wird zum lieblichen Neckartale. Die links und rechts der Orla sich ausbreitende, mit fruchtbaren Feldern, grünen Wiesen, hübschen Gärten und Dörfern besetzten Ebene wird zur nur viele Stunden breiteren Rheinebene. Orlabahn und Pößneckerstraße finden wir auf der Karte als die um so belebteren Rheinbahnen und -straßen wieder. Für den schwierigen Bau der süddeutschen Juraländer läßt sich schwer ein ähnliches Bild der Heimat finden. Ich erinnere die Kinder an das Landschaftsbild, das sich von Großkröbitz nach dem Reinstädter Grunde zu gesehen bietet. So denke ich mir jene Hochflächen in ihrem anmutigen Wechsel von Tälern mit steilen Höhen, in weiterer Ferne von einer höheren Wand begrenzt. Ein zweites ähnliches Gebiet wäre dann das vom Kugels- bis zum Buchberge. Unter letzterem Rücken stellen wir uns das Juragebirge vor, das ja ähnliche bewaldete Hochflächen und nackte, steile Kalkränder zeigt. Dort finden sich nur in reicherer Auswahl unsre Petrefakten, wie Ammonshörner, Enkriniten, Limniten, Placoditen, also versteinerte Muscheln, Schnecken und Würmer, Seesterne und -igel. Das rheinische Schiefergebirge vergleiche ich mit den beiderseitigen Höhen eines Hauptflusses von der Stelle an, wo zwei Nebenflüsse einmünden, wie bei Zeutsch, die Weserlandschaften mit den Saallandschaften, Thüringen mit der Mulde zwischen Buchberg und Leuchtenburg, Sachsen und Schlesien mit ihren Randgebirgen mit dem Steilabfall vom Buchberge, der an seinem Fuße in allmählichen Abfall nach Orlamünde zu übergeht.

Dem Erfahrungskreise des Schülers entfernter liegen die Gebiete Norddeutschlands, die Heide-, Moor- und Marschgegenden, die deutsche Nord- und Ostseeküste, der baltische Höhenrücken. Auch diese Gebiete kann unsre Gegend veranschaulichen. Auf der Hochebene hinter Pritschroda finden wir am Sandwege, dessen Namen schon bezeichnend ist, weite Strecken, die mit Besenheide, Ginster und Wacholder besetzt sind. Denken wir

die angrenzenden Waldbäume weg und Niveau und Sand entsprechend tiefer, so haben wir das Bild der Heide. Um die Moore Norddeutschlands kennen zu lernen, treten wir an den Sumpf beim Rosentale, der mit dickem, stagnierenden Wasser erfüllt ist, in dem Moos und Binsen wachsen. Dann weisen wir auf die Moorgebiete von der Größe unseres Herzogtums hin, in welchem die Pflanzen nach und nach verfaulen und Torf bilden, dessen Lager, in Brand gesetzt, lange fortglimmen und die großen Moorbrände erzeugen, an die der auch bei uns bemerkbare Höhenrauch erinnert. Die Bildung der Marschen verdeutlicht die Saale nach plötzlichen heftigen Regengüssen oder nach anhaltendem Regenwetter. Durch die von Bächen, Rieseln und Kanäle fortgeführten Erdteile erscheint das Wasser getrübt, die angrenzenden Uferteile werden überschwemmt, sind nach dem Versiegen des Wassers mit Schlammablagerungen bedeckt und prangen später in üppigerer Vegetation als die vom Wasser unberührten Teile. Die Gezeiten der Nordsee und ihrer Ströme lagern natürlich bedeutend mehr Schlamm ab und erklären die Fruchtbarkeit der überschwemmten Gebiete. An der Ostseeküste treffen wir bei Flachufer die Dünen. Wir veranschaulichen sie an dem flachen Saalufer zwischen der Naschhäuser- und der Eisenbahnbrücke. Durch die Bewegung des Wassers wird Kies, Sand und zerriebenes Gestein an das Ufer geworfen, wo es entweder wieder mit fortgenommen oder durch nachfolgende Schutteile höher hinauf geschoben wird. Diese Geröllanhäufungen werden von den Sonnenstrahlen getrocknet und vom Winde wie beim Schneetreiben fortgeführt, daß sich längs gezogene Kammlinien bilden, die im kleinen das Bild der Dünen zeigen. Die Bildung der Haffe verdeutlichen wir an den von Kindern nach Gewittergüssen gebauten Deichen. Ins große gesteigert finden wir diesen Vorgang an den vor den Mündungen der Ostseeflüsse von den Meereswellen errichteten Dämmen wieder, die nach und nach über den Meeres-

boden herausgewachsen sind und an einer Stelle von den entgegenströmenden Binnenfluten zerrissen wurden. Unter den an Teichen überreichen Höhen südlich von Pößneck denken wir uns den baltischen Landrücken.

Bei der Behandlung Europas steht das Alpengebiet im Vordergrunde. Die winterliche Schneelandschaft mit den vom Sturm emporgewirbelten und an hervorragenden Stellen wieder angehäuften Schneemassen zeigt das immerwährende Bild der Alpen. Der herabrollende Schneeball wird zur Lawine. Aus den schmelzenden Schneemassen an den Berghängen entsteht ein ins Tal eilender Bach, der den Alpenfluß darstellt. In eisiger Nacht gefrieren diese Schneewasser und bilden ohne Rücksicht auf Weg und Steg Eislager, die von uns als Gletscher betreten werden. Zum Verständnis des lieblicheren Klimas in den südlichen Alpentälern dienen die Wahrnehmungen, daß mit der abnehmenden Höhe die Wärme zunimmt, daß der Weinstock an der Südseite des Schulhauses angepflanzt ist und daß im Saaltale ein kräftigerer Pflanzenwuchs vorhanden ist, als auf den Pritschrodaer Höhen, weil es durch hohe Berge gegen rauhe Winde geschützt ist. Daraus erklärt sich das verschiedene Klima der beiden Alpenseiten. Um die Alpen als Wasserscheide kennen zu lernen, denken wir an die Hochfläche bei Hummelshain, die wie die Alpen nach vier Seiten Gewässer entsendet. Die ehemalige alte Frankenstraße im Saaltal entspricht den natürlichen Verkehrs- und Kolonisationswegen in den Alpentälern. Die Einsenkung zwischen Leuchtenburg und Pfaffenberg wird zum Alpenpaß. Die einsamen Gasthäuser an belebten Punkten unsrer Straßen, wie das Chausseehaus bei Hummelshain und der Keller, gleichen ähnlichen Einrichtungen an den verkehrsreichen Kreuzungspunkten der Alpenstraßen. Die heimatlichen Gebirgsrücken sind die Alpenketten. Bei den Ländern, die Anteil an den Alpen haben, sind besonders Ungarns Steppen zu erwähnen. Dabei denken wir an die wasserarmen hochgelegenen Triften auf dem Buchberge oder Forste, die im Sommer



kahl und rissig werden, nach anhaltendem Regen aber sich mit Grün bekleiden. Die im Sommer ausgetrockneten Rinnsale des Drehbachs erinnern an die Steppenflüsse. Der örtliche altertümliche Brunnen und das alleinstehende Chausseehaus werden zu den Zisternen und Schenken der Pußta. Der Fabrikschlot der Porzellanfabrik gibt uns das Bild des Vesuv, die Quellen im Würzbache das heißer Sprudel.

Bei der Betrachtung außereuropäischer Länder erklären wir den Kindern den amerikanischen Urwald an pfadlosen, dichtverschlungenen Partien unsrer Wälder, wie z. B. auf dem Rieseneck, wo mächtige morsch gewordene Baumriesen, vom Sturme umgebrochen, von dichtem Gestrüpp überwuchert, den Tanzplatz für Schmetterlinge abgeben. In den Steppen Amerikas finden wir Gegenbilder zu den Heidegegenden Deutschlands. Die großen Fälle des Lorenzostromes deuten wir an ähnlichen im Würzbache, am Mühl- oder Saalwehr bei Kahla. Die sandigen Strecken am Sandwege werden zur Wüste, der Mühlgraben zum Suezkanal, die Höhenunterschiede zwischen Ritz, Orlamünde und Buchberg zu den Terrassen des Kaplandes. »So wird die Heimat zur fernsten Ferne.«

Um Verständnis für die Arbeitsleistungen entfernter Gegenden zu erzielen, wird man auf die Ausnutzung der Kräfte und Schätze des heimischen Bodens hinweisen, wodurch sich die Wohlfahrt seiner Leute erklärt. Die Kinder kennen die Bebauung des Ackers, die künstliche Nachhilfe auf dürftigem Boden, die Besorgung der Wiesen, ihre Drainierung wie auf den sumpfigen Orlawiesen, wie auch die heimatliche Natur im Dienste der Industrie: die Treibkraft des Wassers, die Ziegelei auf lehmigem Boden, auf felsigem Grunde die Sandsteinbrüche wie in Niederkrossen; auch ein Blick in die dorfliche Werkstatt und in die benachbarten Industrieorte, wo Wolle, Baumwolle und Tabak verarbeitet werden, gibt ein Bild von der Tätigkeit des Ausländers.

Den Schluß bilden die wichtigsten Beobachtungen aus der mathematischen Geographie als Ergänzung zu den

auf der Heimatstufe gewonnenen Erfahrungen. An der Sonne beachten wir den Stand zur Mittagszeit, die verschiedenen Tagebogen im Laufe des Jahres und ihre Ergänzung durch die Nachtbogen, die Zu- und Abnahme der Tage, die Tag- und Nachtgleiche, die Sommer- und Winterwende und Verfinsterungen, am Monde den veränderten Auf- und Untergangspunkt, Stellung zur Sonne bei den verschiedenen Phasen und deren Wiederholung, Regelmäßigkeit des späteren Aufgehens, den Gegensatz zu den Tage- und Nachtbogen der Sonne, an den Sternen die Bewegung von Osten nach Westen, wobei sie ihre Stellung zueinander nicht verändern, manche größere, manche kleinere Bahnen beschreiben. Die Kenntnis des Sternenhimmels wird durch Hinzufügung der nächsten leicht merkbaren Sternbilder erweitert.

Viel Material bietet der Arbeitsplan auch für die Naturkunde: Die Naturgeschichte soll die Kinder in das Leben der Natur einführen. Darum muß ihnen hier die lebende Natur nahe gebracht werden, denn »Liebe zur Natur und Freude an ihr läßt sich nicht an den Pflanzen- und Tierleichen der Schulstube wecken«. Auf kleinen Entdeckungsreisen lehren wir sie die Naturgegenstände erst innerhalb ihrer landschaftlichen Staffage kennen und greifen dann einen typischen Vertreter zur Einzelbehandlung heraus. Solche betrachtenswerte Landschaftstypen sind: Der Wald am Eilig, die Orlawiesen, die Felder bei der Schule, das rechte Saalufer, der Sumpf an der Orlabahn, der Felsenhang an der Pritschrodaer Straße. Alle diese Gebiete sind den Kindern schon von den heimatkundlichen Ausflügen der Mittelstufe her bekannt; doch schadet es nichts, wenn sie Jahr für Jahr an jene Stellen geführt werden. Auch da kann noch nicht die ganze reichhaltige Fülle des heimatlichen Materials bewältigt werden, sondern nur das, was der heimischen Landschaft die wesentlichsten Züge leiht. Die Fragen nach dem Zusammenhange zwischen Einrichtung, Lebensweise, Aufenthalt und Standort kommen hier zu ihrem Rechte.

Der Wald lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Bäume im laublosen Zustande, das Aufbrechen der Knospen, Belauben der Zweige, die Anschwellungen auf den Blättern, die Färbung des Laubes, Beschaffenheit der Kätzchen, Arten der Früchte, Haltung der Zweige, Pyramiden der Nadelbäume, Besonderheiten der Rinde, den Unterschied zwischen Hoch-, Mittel- und Niederwald. Über Waldblößen, frische Schonungen, einzeln und in Gesellschaft stehende Bäume, den Blumenschmuck des Waldbodens, seine Giftpflanzen, Pilze, Schmarotzer, Flechten, Farne, Moose und Beeren unterhalten wir uns. Wir betrachten das Leben im Ameisenhaufen, lauschen den muntern Sängern und versuchen ihre Stimmen nachzuahmen, verfolgen das fliehende Reptil, ergötzen uns an dem springenden Eichhörnchen, erschrecken vor dem plötzlich hervorbrechenden Wilde und horchen dem Waldzimmermanne zu. Der besonderen Besprechung dienen die Bedeutung einzelner Organe wie die Gelenke des Sauerklees, die Anbequemung an veränderte Verhältnisse, Windbestäubung, die Bedeutung des Waldes für Durchfeuchtung des Bodens und der Luft, als schattenspendendes Laubdach, Wasserreservoir, als Versteck für Zuflucht suchende Tiere. Auf ihn richtet sich das Schaffen des Menschen beim Abholzen eines Schlages, bei Erneuerung des Holzbestandes, bei der Holzkohlenbereitung, beim Einsammeln von Holz, Streu, Beeren und Pilzen und beim fröhlichen Jagen.

Auf den Orlawiesen sammeln wir einen Strauß von Wiesenblumen und Gräsern, betrachten die mit den Jahreszeiten wechselnde Farben- und Formenzahl, fassen die Insektenbesucher ins Auge, unterscheiden den üppigen Graswuchs in der Flußniederung von der mageren Weide beim Übergang zur Anhöhe, interessieren uns für die Schutzvorrichtungen gegen Eindringlinge in den Blumenröhren, für Einrichtung und Zweck des Insektenbesuches, Reichtum an Blüten, Farbenpracht, Nektarien, Saftmale, Blumenkronformen und beobachten den Landmann bei der Ernte auf den Wiesen und bei der Düngung derselben.

Gehen wir an die Felder hinter der Schule, so stellen wir zunächst die angebauten Arten zusammen, unterscheiden die Getreidearten nach ihren charakteristischen Merkmalen, binden einen Feldblumenstrauß, merken die Ackerunkräuter, schauen die Kostgänger des Feldes bei ihrer Mahlzeit, lauschen dem Jubeltriller der Lerche, lernen im dürftigen Getreide auf kärglichem Ackerboden und in den vollen Weizenähren über fetter Talkrume den Einfluß der Bodenart auf die Gewächse kennen, erfreuen uns an den wogenden Meeresbewegungen des sich bestäubenden Getreides, merken einzelne hohe Bäume auf der Feldflur als Schlupfwinkel für Vögel, schließen ökonomische Betrachtungen über Ackerbestellung, Aussaat und Ernte, Fruchtwechsel, Urbarmachung, Entwässerung des Bodens, Ackergeräte und Fahrzeuge an und »sehen den Maulwurf, der die Erde auflockert und abgestorbene Pflanzenteile befördert, als dienendes Glied des Ganzen«.

An der Saale und bei den Orlasümpfen betrachten wir die Pflanzen am und im Wasser, setzen die kahlen Sumpfpflanzen in Gegensatz zu den behaarten Felsenpflanzen, überzeugen uns von der zweckmäßigen Einrichtung der im Wasser lebenden Tiere und schauen dem Fischfange zu. Im Gemüsegarten unterscheiden wir die Küchenpflanzen und beachten die Arbeit des Gärtners. Im Obstgarten halten wir die Bäume nach Bau, Laub, Krone, Blüte und Frucht auseinander. Am Schulhause sehen wir das Beschneiden des Weinstocks, im Bauernhofe Vieh- und Geflügel-, Schaf- und Bienenzucht, das Veredeln des Obstes und den Zustand der Scheunen und Ställe. (S. *Lomberg.*)

Auch zu Mineralogie, Geologie und Chemie führt uns der Bogen über Naturkundliches. Wir betrachten die anorganischen Körper als Einzelwesen, in Gesteinsschichten und ihren Bestandteilen. Auf Ausflügen erkennen wir schon von weitem an der Form der Gebirgsrücken und Täler, ob wir Sande oder Kalke vor uns haben, nehmen

etwaige Versteinerungen mit, betrachten die Wände des Steinbruches, die Felsen in Schluchten und Klüften, die Flußläufe und den Kiesel des Baches. Mineralogisches und Geologisches drängt sich uns auch im Material des Pflasters, bei den Fundstätten der Materialien, deren Gewinnung und Verarbeitung, beim Hausbau, bei Denkmälern und Bauwerken und bei den Arbeiten der Handwerker auf.

Unsere heimatlichen Gesteine, Buntsandstein und Kalk, suchen wir an aufgeschlossenen Stellen auf, wie in Brüchen, Gruben, Schluchten, Felsenkellern, Eisenbahndurchschnitten und Brunnen. Wir betrachten die Mächtigkeit der Schichten, die Klüfte und Spalten, die zahlreichen Adern und Gänge, die Farben und den Bruch. Wir beachten den Abbau der mächtigen Kalkbänke in den Buchaer Brüchen, das Sprengen in der Niederkrossener Sandgrube, gucken in Kiesgruben und Kalköfen hinein und finden dann die gewonnenen Gesteine als Nummersteine auf den Landstraßen, als Straßenschotter, als Pflaster- und Mauersteine, als Gedächtnisplatten und als Dungerde auf Ackerboden wieder. Wichtig ist die Bedeutung der Bodenart für die Landwirtschaft. Wir fragen, ob Sand- oder Kalkboden am ergiebigsten zum Anbau von Nutzpflanzen ist und finden, daß Lehmboden untermischt mit Sanden den Vorzug verdient.

Die Spuren der Zerstörung an den Gesteinen, noch mehr die im Saalgrunde liegenden Kiesel, führen auf den Verwitterungsprozeß. Wir bemerken Spuren des Zerfalles am herabgebröckelten Mauerwerk, an Verzierungen, Fenstern und Simsen, an ausgehöhlten Steinen, an unleserlich gewordenen Inschriften, an dem mit Geröll bedeckten Boden in Schluchten, an überhängendem Gestein, an den Talbildungen im Schulhofe und auf der Landstraße, die nach heftigen Güssen stark zerrissen ist, an der aufgebrochenen Straße nach harten Frösten. Diese Erscheinungen lehren, daß dem Verwitterungsvorgange die malerischen Formen der Berge und Täler zu danken sind,

»daß er dem Angesichte der Erde die Falten eingegraben hat«.

Die hübschen Rundungen der Kiesel, die Kiesbänke und Kieszungen in der Saale, die angeschwemmten Kiese am Schulgatter, die Sandbänke an der Mündung des Würzbaches bei der Schimmersburg oder am Pritschrodaer Wege erläutern die Transportkraft des Wassers, welches die erst großen, rauhen, kantigen Steine gewaltig aneinander sich reiben läßt, wodurch die Kanten abgeschliffen werden, sie zu Kiesen zerkleinert und zu Sanden verfeinert und bei ruhigem Laufe als Anschwemmungen und Kiesbänke im Flusse sinken läßt.

Das erklärt zugleich die Entstehung geschichteter Gesteine. Wir beobachten den Vorgang bei der Mündung des Drehbaches in die Saale. Dort setzen sich die schweren Teile zuerst, die feinen zuletzt nieder. Das Wasser versickert. Ein Durchschnitt zeigt die wechselnden Schichten, in welchen wir, wenn wir Glück haben, kleine Insekten eingebettet finden. Natürlich werden wir diese geologischen Besprechungen nicht selbständig treiben sondern in Verbindung mit dem heimatkundlichen, geographischen und naturkundlichen Unterrichte. Wo wir auf Exkursionen oder sonst im Schul- und täglichen Leben ungesucht Gelegenheit haben, darauf hinzuweisen, werden wir es tun.

In Natur und Leben unsrer Umgebung nehmen wir auch solche Erscheinungen wahr, welche die Naturlehre erklärt. »Die Physik muß sich schon lange vorher angemeldet haben, ehe sie vorgetragen werden kann.« Was in der Schmiede, auf dem Bauplatz, in der Fabrik, in der Mühle, im Walde, auf der Wiese, an den Gerätschaften des Landmannes, am Ofen, an den Küchengeräten, am Handwerkszeug des Vaters, an Spielsachen der Kinder, am Schulbrunnen, an der Wasserleitung, im Spritzenhaus, auf der Posthilfsstelle, auf dem Kirchturm an physikalischen Erscheinungen sich bietet, wird erwähnt, um später verwertet zu werden. Auch der Beobachtung des Wetters wird eingehende Berücksichtigung eingeräumt, denn der

Mensch, namentlich der Dörfler, ist in hohem Maße vom Wetter abhängig und wer nicht davon abhängig ist, der spricht wenigstens davon, auch wenn es ihn nicht gerade in seiner Gemütsstimmung beeinflußt. Der Windrichtung, Wolkenbedeckung, Temperatur, den Niederschlägen, Gewitteranzeichen, unsern Wetterpropheten, dem Steigen des Rauches und Fallen des Nebels wird Beachtung geschenkt. »Auf keinem Gebiete ist wohl der Erfahrungskreis des Kindes größer als gerade auf diesem.«

Solche ins Gebiet der Wärmelehre gehörenden Witterungserscheinungen, von denen der Unterricht seinen Ausgang nimmt, sind: Der stärkere Tau auf Wiesen und Feldern gegenüber dem auf Kieswegen, Felsen und unter Bäumen, die kühlere Witterung im Frühling, Abkühlung der Temperatur durch Regen, Austrocknung des Drehbaches und Wasser haltender Feldgräben bei warmer Witterung, das bereifte Schuldach, die verschiedenen Wolkenarten, die Hagelkörner und der erste Schnee. Für Wärmeerzeugung gebrauchen wir das Streichholz, den sich entzündenden Schwamm und den Weinstock an der Sonnenseite des Schulhauses, für die Ausdehnung der Körper durch Wärme den Spielraum zwischen den Eisenbahnschienen, den strafferen Zug der Telephondrähte im Winter, für die Ausdehnung des Wassers durch Kälte das schwimmende Eis, die Auflockerung des Ackerbodens und verwitterte Felsen, für Wärmeleitung die Strohumhüllungen, die Schneedecke, Winterkleidung der Tiere, für die Wärmestrahlung das Abtauen der Fenster, die Sommerkleider, für Dampfmaschinen die der Fabrik oder die Lokomobile der Dreschmaschine.

Die mechanischen Eigenschaften fester Körper lernen wir im Freien beim Hausbau kennen in Lot, Setzwage, fester Rolle und Flaschenzug. Die schiefe Ebene sehen wir an der Feldbahn im Niederkrossener Steinbruch. Den Keil zeigen die Geräte des Landmannes, wie Spaten, Pflugschar, Sichel, Sense und Egge. Well- und Zahnräder treffen wir beim Pferdegöpel und in der Mühle,

den Hebel beim Schlagbaum der Eisenbahn, Schaukelbalken, Schubkarren, Spatengriff, Pumpenschwengel, Tragbahre, Brecheisen und Hebebaum. An der Orlamündeschen Leitung besprechen wir die Wasserleitung, am Saug- und Stechheber des Wirtes, am Schulbrunnen, am Barometer, an der Feuerspritze und am Luftballon der Kinder Eigenschaften der Luft.

Um die Lehre vom Schall zu versinnlichen, benutzen wir die singenden Telephondrähte, die Signalglocken bei der Eisenbahn als schwingende Scheiben, den verschwimmenden Glockenrand der Kirchenglocke, die Orgelpfeifen; für die Geschwindigkeit des Schalles den Knall des Gewehres, den Pfiff der Lokomotive; für die Zurückwerfung den verstärkten Hall in der Schmiede, den Ton des Gesanges in der Kirche, in einer Schlucht, unter einem Viadukte; vor einer Felsenwand das Echo, für die Resonanz das stärkere Rollen des Zuges über die Eisenbahnbrücke.

Zur Beobachtung über Eigenschaften des Lichtes dienen die klein erscheinenden Vogelgestalten der Luft, die zusammenlaufenden Alleen und Schienenstränge, die Größe der Himmelskörper beim Auf- und Untergange, der Saalspiegel, der im Wasser gebrochene Stab, das Bild der Sonne in der Saale, der Regenbogen, Tautropfen, die Abendröte, die harmonische Farbenzusammenstellung beim Blumenstrauße.

Aus dem Gebiete der Elektrizität sind die Gewittererscheinungen, die Blitzableiter der Villa, die elektrischen Lampen der Fabrik, die Telegraphen- und Telephondrähte an Eisenbahn und Straße und das Telephon der Posthilfsstelle zu nennen.

Alle diese heimatlichen Naturerscheinungen und die Maschinen und Geräte des Dorfes und seiner Umgebung nach Ursache und Wirkung verstehen zu lehren, ist das Ziel der Naturlehre. Die sich daran anschließenden Experimente dienen nur der Bestätigung der Erfahrungen. (S. *Lomberg.*)

Geschichte. Ein psychologisch aufgebauter Geschichtslehrplan wird auch die Geschichte seiner Heimat, wozu sich treffliches Material im Arbeitsplane findet, eingliedern. Manche Ereignisse werden dadurch auf einen Schauplatz gerückt, der dem Kinde bekannt ist und verschmelzen mit den heimatlichen Vorstellungen. »Allem Heimatlichen wohnt eine erhöhte Wirksamkeit inne, denn das Kind interessiert sich lebhaft für die Geschichte des Elternhauses, der naheliegenden Straße und der Heimatflur. Schon der Klang der heimatlichen Namen, noch mehr der heimische Schauplatz einer geschichtlichen Begebenheit haben etwas Vertrautes und Fesselndes.« Ganz ist des Schülers Aufmerksamkeit gefesselt, wenn eine bekannte Person der Geschichte mit ihm an demselben Orte gewohnt, denselben Weg benutzt oder dieselbe Landschaft geschaut hat.

In die vorgeschichtliche Zeit versetzen uns die Grabfundstätten. Aus dem Westkreise ist wenig bekannt. Wir wollen uns aber die Funde des Ostkreises und unsrer benachbarten Gebiete nutzbar machen. Die Hünengräber, die ältesten Denkmäler Altenburgs, sind Zeugen der jüngeren Steinzeit, deren Zeitraum von etwa 2000—1500 vor Christi Geburt gesetzt wird. Sie geben uns Aufschluß über die damalige Totenbestattung in Hügelgräbern auf flachem Boden. Die beigegebenen stets aus Ton hergestellten Urnen gestatten den Schluß, daß sie den Gebrauch der Töpferscheibe kannten und die unvollkommenen Steingeräte und -waffen, daß sie Ackerbau, Viehzucht und Jagd trieben. Zur Bronzezeit, etwa 1500—600 vor Christi, schlägt eine zwischen Großeutersdorf und Kahla aufgefundene, jetzt nicht mehr vorhandene Grabstätte die Brücke. In jener Zeit wurden aus Kupfer und Zinn Waffen und Schmucksachen in großer Mannigfaltigkeit und Formvollendung gegossen. Außer der früheren Totenbestattung ist die Verbrennung der Leichen üblicher, deren in Urnen gesammelten Aschen- und Knochenreste teils in Hügel-, teils in Flachgräber beigesetzt werden.

Für die ältere Eisenzeit, die sogen. Hallstattperiode von 600—400, hat sich ein Gräberbeleg im Hexengrunddorfe Dorndorf gefunden, wo sich bei ähnlicher Bestattungsweise unter vorherrschenden Bronzegeräten seltener solche aus Eisen gefunden haben. Für die letzte prähistorische Periode, die La Tène-Zeit von 400—100 v. Chr., erlauben uns die zahlreichen, bei Pößneck und Oppurg aufgeschlossenen Gräber die Annahme, daß jene Menschen der jüngeren Steinzeit, die schon Burganlagen mit dreifacher, ohne Mörtel aufgeführter Mauer zu bauen wissen, auch in unserm Tale gewohnt haben. Das Eindringen der Römer in Deutschlands Gauen um jene Zeit bringt für Germanien die geschichtliche Zeit, wenn auch wegen der spärlichen Quellen aus unserem engeren Vaterlande in den nächsten 1000 Jahren die vorgeschichtliche Zeit für dasselbe um soviel Jahre verlängert werden könnte. (S. *Amende.*)

Um den Urzustand unsrer Heimat in seinem Wald- und Wildreichtum kennen zu lernen, ist eine Durchsuchung der Orts-, Flur- und Familiennamen am Platze. »Die Aussage dieser altehrwürdigen Zeugen verbreitet Licht über längst vergangene Zeiten.« Die Namen Hummelshain, Breitenhain, Tautenhain, namentlich die zahlreichen Ostkreisnamen auf -walde, dazu ein Gang durch pfadlosen, hochaufragenden Wald illustrieren die rauhen Wälder und unwirtlichen Sümpfe Germaniens zur Zeit des Tacitus. Weitere Ortsnamen wie Wolfersdorf und Schweinitz, Flurnamen wie Wolferoth, Fergtsleite, Bockloch, Hahnborn, Wolfstal, Saukerne, Dohlschling und Familiennamen wie Wölfel, Schweinitz und Eberitzsch sagen uns, daß in dieser Waldheimat wildes Getier gehaust hat. Durch den Hinweis auf den Tiergarten und den Umstand, daß bei uns die letzten Bären im 17., die letzten Wölfe erst im 18. Jahrhundert erlegt worden sind, ist der Schluß möglich, daß 1000 Jahre früher Auerochsen, Bären und Wölfe in großer Anzahl unsre Vorfahren zum Fürchten gebracht haben. Auf die Zeit der alten Thüringer passen diese Schilderungen auch noch.

Über die nach dem Sturze Thüringens von den Franken nur schlecht bewachte Ostgrenze drangen die Sorben ein und setzten sich drei Jahrhunderte fest. Da lassen wir eine Reihe Ortsnamen aus der Umgebung des Heimatortes aufsagen. Dabei hören die Kinder verständliche und unverständliche Namen. Das erklärt sich daher, daß die einen der deutschen, die andern einer fremden Sprache entstammen. So gelangen wir zur Besiedlungsgeschichte. Es finden sich zahlreiche Ortsnamen mit der slavischen Endung *ici* oder *ovici*, zu itz und ütz abgeschliffen wie Schweinitz, Löbschütz, Pürschütz, Kolkwitz, Zeutsch, Ölknitz, Röbschütz, Zwabitz, Schirnewitz, Zimmritz und Kröbitz. Wir sehen daraus, daß die Sorben bis zur Saale im allgemeinen, in einzelnen Haufen aber auch weiter westlich vorgeschritten sind. Indem wir im Westkreise noch andere Orte mit slavischer Namensnennung aufsuchen und hinzufügen, daß auch Orte mit annähernd deutschem Klange, wie Eutersdorf, Schmölln, Niederkrossen, Rodias, Greuda ebenso wie die heimatlichen Flüsse Saale und Orla von den Sorben benannt sind, gewinnen wir einen Überblick über die Ausbreitung der Slaven und zeichnen auf einer besondern Geschichtskarte die genannten Dörfer rotfarbig ein. Für die Anlage ihrer Dörfer und die Aufteilung ihrer Feldmark spricht der naheliegende Rundling Schweinitz mit den zu einem Gute gehörigen ziemlich zerstreut liegenden Feldern. An ihre Religion erinnert das bei Röbschütz aufgefundene Grab, an ihre Beschäftigung die Namen Krossen und Schmölln, an ihre Sprache noch heute gebrauchte Wörter, wie: Peitsche, Karbatsche, Droschke, Kalesche, Kumt, Juchten, Sklave, Dolmetscher, Petschaft, Grenze und Zote und einige Provinzialismen, nur der Volkssprache eigentümliche Gebilde, wie: Pracher, Klenzegorden, Spenzer, Bruinschnetzen, pomadig, Putthühner, Hitsche, hatscheln, kauderwelsch, Scharteke, Plauze, grapschen, rabanzen und quatsch. Bei der Rückeroberung der von den Slaven besetzten Gebiete durch die Deutschen knüpfen wir an die den Kindern

bekannten ehemaligen festen Plätze zur Sicherung der Saallinie auf den beiden Ufern derselben an: Die Sorbenburg in Saalfeld, die Heidecksburg in Rudolstadt, die Kemenate in Orlamünde, den Stadtteil »Burg« in Kahla, die Leuchtenburg, Lobdeburg, Fuchsturm als Überrest der ehemaligen Kirchbergschen Schlösser auf dem Hausberge bei Jena und den Namen »Orlagau«, die thüringische Mark.

Zum Verständnis für das Vordringen der Kolonisten in die wiedereroberten Gebiete erinnern wir uns an die schon vorher erwähnten verständlichen Namen, die nach der Beschaffenheit des Ortes auf -dorf, -hain, -berg, -wald, -bach, -hausen und -born endigen oder nach dem Führer benannt sind, in unsrer Gegend: Freien- und Langenorla, Hummelshain, Trockenborn, Seitenroda, Seitenbrück, Eichenberg, Altenberga oder die als deutsche Anlagen neben bereits bestehenden slavischen gegründet wurden und sich durch »Groß-, Unter- oder Nieder-« von den alten unterscheiden, wo sich darum auch, weil die Kolonisten das Christentum mitbrachten, die Kirche findet, wie in Bockedra, Kröbitz, Pürschütz, Bodnitz, Krossen. Durch »Blau« bezeichnet in der Karte erkennen die Kinder, daß sich die neuen Ansiedler meist in die großen Wälder wendeten, welche bisher nur den wilden Tieren zum Aufenthalte gedient hatten. An den im Orte vorkommenden Namen »Franke« knüpfen wir die Herkunft der Kolonisten an. Beispiele ihrer Dorfanlage und Fluraufteilung haben die Kinder in Friedebach, Reichenbach und Langenschade gesehen. (S. *Amende*, *Bär*. *Weinhold*, *Weise*.)

Die alten Kirchenruinen in Würzbach und Töpfersdorf, die Klosterruinen zu Roda und Talbürgel, die Kirche zu Orlamünde, der Flurname: »Die Mönchspfütze« wenden unsern Blick auf die Christianisierung unsrer Gegend. Die Urkirche zu Orlamünde hat einst auch die Bewohner Freienorlas in ihren Mauern gesehen, bis es wie die meisten 22 eingepfarrten Ortschaften eine eigene Kirche erhielt. Der Name »Mönchspfütze« und die Klosterruinen erinnern daran, daß auch bei uns die Einführung des

Christentums mit Schwierigkeiten verknüpft war. Für die Behandlung des Rittertums finden wir zahlreiche Belege in heimatlichen Burgen und Ruinen, wie Leuchtenburg und Schauenforst, für erloschene Grafen- und Rittergeschlechter in der Kemenate zu Orlamünde. Kahla und Orlamünde leihen in ihren mittelalterlichen Erkern, Galerien, Lauben, Türmchen, Butzenscheiben, Hallen, Wappenschildern, Holzbildern in Ecken und Nischen, dem Schnitzwerk am Gebälk, den Viehtränken vor den Häusern, den krummen, engen Gassen, den Überresten der Ringmauern, dem hohen Rathausgiebel Züge zu dem Bilde einer mittelalterlichen Stadt und von dem Leben und Treiben der Bürger jener Tage. Die zusammenhängenden Felder Pritschrodas und Niederkrossens geben ein Bild von der Feudalwirtschaft und der Erbuntertänigkeit. Die Zugehörigkeit Freienorlas zum Orlamündeschen Burggerichte, wo sie die Gerichtslaube zu bauen hatten, erinnert an das Gerichtswesen, die Verpflichtungen, für die Landesherrschaft Bier von Orlamünde an das Hoflager zu Weimar, Trebern auf die Leuchtenburg, Most nach Jena zu fahren und der Stadt Orlamünde bei Brückenbauten Spannfronen und bei Jagden Treiber zu stellen, sowie die alten Michaelis-, Walpurgis- und Kuhgelder, Fasten- und Michaelishühner an die Abgaben und Frondienste früherer Zeiten. Zerrissene, tief eingefahrene Hohlwege, Straßennamen, wie Franken-, Hohe Straße, der Pößnecker und Würzbacher Steig illustrieren die schwerfälligen Verkehrsverhältnisse des Mittelalters.

An die vorreformatorische Zeit und den beherrschenden Einfluß der mittelalterlichen Kirche werden wir gemahnt durch die örtliche Kirche mit ihrer Sakramentsnische, einem vergitterten Raume zur Reliquienbergung, einem Haken beim Altar, der die ewige Lampe hielt und durch eine stark verwitterte Marienfigur an der westlichen Giebelwand. Damit leiten wir zugleich zur Reformationsgeschichte über, die ihren größten Mann in allernächste Nähe, nach Jena, Kahla und Orlamünde, ge-

bracht hat. Daß die Gemeinde schon wenige Jahre nach der Reformierung von der Bilderstürmerei ergriffen wurde, kann daraus geschlossen werden, daß sie 1524 mit Orlamünde um die Beibehaltung Karlstadts als Pfarrer petitionierte. An der Durchführung der Reformation erinnern die Berichte der Kirchenvisitationen von 1529 und 33. Ein Bild von der Auflösung der Kirche am hiesigen Orte geben die Ermahnungen an die Freienorlaer Bauern, dem Kaplan das Kirchenlehen, wie ihnen schon zu dreien Malen befohlen, unweigerlich zu geben. Bei den Bauernunruhen gehen wir von den Mißhandlungen der Pfarrer in Orlamünde und Niederkrossen und dem gefährlichsten Anhänger Münzers, dem Wiedertäufer Peisker aus Kleineutersdorf, aus. An den Schmalkaldischen Krieg werden wir durch den Aufenthalt Karls V. in Kahla, durch die Zechprellereien spanischer Soldaten in der Freienorlaer Schenke, deren Vertreibung durch einen kurfürstlichen Oberst und den Namen »Fröhlichen Wiederkunft« erinnert. Die Leiden des Saaltales, die Unmengen entmenschter Einquartierter erzählen von den Wirrnissen des 30jährigen Krieges. Die mehrfach erwähnten Kirchenruinen in Würzbach und in Töpfersdorf, die vielen Wüstungen des Gebirges, der Rückgang der Einwohner- und Häuserzahl, die Räuberbande, welche sich in der Würzbacher Schneidemühle nach dem Ende des Krieges festsetzte und die Post der Frankenstraße beraubte, sprechen zu den entsetzlichen Kriegsfolgen. Auch zu den späteren Kriegen finden wir örtliche Verbindungen: durch Einquartierung von Truppen zu dem 7jährigen Kriege, durch das geschaute Saalfelder Schlachtfeld, die Schicksale des Dorfes Zeutsch, die Wirtschaft der Franzosen im Westkreise zur Erniedrigung Deutschlands vor den Freiheitskriegen, durch die Dorfgarde, welche mit Kleineutersdorfer und Langenorlaschen Bauern den dortigen Edelhof bedrohte, zum Jahre 1848 und durch die Friedensbäume und die Gedenktafeln der Kirche zum letzten Kriege.

Von diesen geschichtlichen Denkstätten und Daten

wird ausgegangen und den Kindern der Ausblick in die vaterländische Geschichte eröffnet, denn der Unterricht soll nationales Gepräge tragen. Der Blick des Kindes soll sich von dem engen Kreise der Heimat auf die großen Daten der vaterländischen Geschichte erweitern. Dem Kinde muß zum Bewußtsein kommen, daß seine Heimat zwar an der allgemeinen Kulturentwicklung und an den großen Ereignissen teilgenommen hat, daß sie sich aber dem Wohle des Ganzen unterzuordnen hat. Die heimatlichen Ereignisse brauchen keine Hauptgeschehnisse der Geschichte zu sein, gerade der einzelne Charakterzug haftet im Geiste des Kindes fest und solche Züge sind in jeder Gegend aufzutreiben. Bei Wiederholungen wird man besonders die heimatlichen Geschichtsstoffe herausgreifen, um den Kindern ein festumrissenes Bild der Heimatsgeschichte zu geben.

Deutsch: Wie der Sach-, so nährt sich auch der Sprachunterricht an heimatlichen Anschauungen. Schon in der Fibel findet das Kind seine Lieblinge aus Stube, Haus, Hof, Feld, Garten, Wiese und Wald wieder und wird durch den ihnen innewohnenden Inhalt auf den rechten Begriff des Lesens geführt. In den ersten Schulwochen hat auch die Mundart ihr Recht in der Schule, denn durch Anwendung und Gestattung derselben wird man die Kinder leichter zum Reden bringen. An den hochdeutschen Gebrauch ihrer Ausdrücke, wie: buschen, Distel, driewen, Deite, Sutte, itzunder, Kaulern, Kuhmutschen, laschen, Meier, Matwulf, Quatschenkuchen, Radebere, Schlauder, Geschmese, Schiebel, schumpeln, schwäppern, Spreißel, immer un tuller, immer un serrer, Flauer, Wiede, badaljen, Eklibasche, alerwend, Hänchen, vergratscht — gewöhnen sich die Kinder nicht sofort. Durch Übersetzen der mundartlichen Sätze der Kleinen in die Schriftsprache durch ältere Kinder wird die Kluft zwischen beiden bald überbrückt. Wenn der Lehrer es selbst nicht verschmäht, mit den Kleinen in der Mundart zu sprechen, hat er ein Mittel, der Kinder Herzen zu öffnen, nicht

aber, wenn er jeden mundartlichen Ausdruck mit Schroffheit oder Hohn zurückweist. Dadurch wird die Liebe zur Muttersprache und dadurch zum Volkstum nicht gepflegt.

Bei vielen Lesestücken ist ein Veranschaulichungsmittel aus der heimatlichen Natur unentbehrlich. Beim Lesestück: Wie die Waldbäume usw. gebrauche ich die Flößerei der Saale, beim: Erkennen — das Stadttor und den Schlagbaum der Eisenbahn, beim: Flachs — die Hausarbeit der Mutter im Winter, beim: Gewitter — den Dorfanger, den Spielplatz der Kinder, bei: Wandersmann und Lerche — das Bild der aufsteigenden Lerche, bei: Aus dem Walde — einen Spaziergang durch Hochwald an Schonungen vorbei. Alle diese Erzeugnisse wollen unsern Blick auf das innere Leben der Natur richten, wie *Geroks* »Pfingstlied« auf eine fröhliche Frühlingslandschaft, *Eichendorffs* »Reiselied« auf die Lust der Natur, *Goethes* »Erlkönig« auf die Sinnestäuschungen durch den Nebel und unsere Herbstnächte. »Eine wichtige Quelle zur Erzeugung poetischer Stimmungen entrieselt demnach der heimischen Natur.«

Eine Reihe poetischer Bilder und Einzelausdrücke finden ihre Erklärungen in dem heimatlichen Natur- und Menschenleben, z. B. »das Geheimnis des Waldes, der Teppich der Wiese, die lachende Flur, die Schleier der Abenddämmerung, das Grün der Jugend, der Mai des Lebens, das prächtige Dach schattiger Buchen und die Luftgespinste des Toren oder vor Toresschluß, auf die Goldwage legen, die Uhr ist abgelaufen, ins Handwerk pfuschen, in den Bannkreis kommen und schildern.«

Sprichwörter führen in ihrem Ursprunge auf die Heimat zurück, wie: Stille Wasser sind tief, leere Ähren stehen hoch; wie die Aussaat, so die Ernte; Wetzen hält den Mäher nicht auf; wer den Acker pflegt, den pflegt der Acker; steter Tropfen höhlt den Stein; jedes Holz hat seinen Wurm; wie man in den Wald hineinruft, so schallt es wieder heraus.

Manche sprichwörtliche Redensarten fußen auf eingehender Naturbetrachtung, als: »Er kollert wie ein Puter, schimpft wie ein Rohrspatz, zittert wie Espenlaub, der Kerl ist grob wie Bohnenstroh, es geht den Krebsgang, wie eine Tanne schlank sein. Andere weisen auf das frühere Kampfleben hin, wie: etwas im Schilde führen, für oder gegen jemand in die Schranken treten, im Stiche lassen, sich erholen, bestehen, den Spieß umdrehen, sich zu jemand gesellen, übel anlaufen; andere auf die alte Götterlehre: es schwant mir, den kürzeren ziehen, durchs Feuer gehen, oder auf das alte Recht: den Stab über einen brechen, ungeschoren lassen, Stein und Bein schwören, das Recht mit Füßen treten, den Stuhl vor die Türe setzen, Zetergeschrei erheben, etwas an die große Glocke schlagen, Gemahl, und an alte Sitten und Gebräuche: Frauenzimmer, die Uhr stellen, über den Löffel balbieren und wie ein Zahnbrecher schreien.«

In der Fabel werden den heimatlichen Tieren in Anlehnung an ihre hervorragenden Eigenschaften bestimmte Charakterzüge beigelegt. Wir reden vom gewalttätigen Wolfe, listigen Fuchse, stolzen Hahne, geduldigen Lamme, furchtsamen Hasen, der Esel ist der Vertreter der Torheit, der Star des Frohsinns, die Elster die der Dieberei, der Hamster der der Habsucht. »Die schönsten Fabeln sind herausgerissene Blätter aus dem Buche der Schöpfung.«

Auch die Märchen, trotzdem sie der Phantasie angehören, stehen in innigem Zusammenhange mit Wald und Gebirge, setzen Bekanntschaft mit Felsen, Seen, Brunnen, Burgtrümmern, Wirtschaftshöfen, Blumen und Tieren, Quellen, Bächen und Teichen voraus. Den Märchenstoff versteht das Kind dann erst recht, wenn es selbst draußen Zwiesprache mit Blumen und Tieren gehalten, mit Schneewittchen im tiefen Walde sich geschauert, im hohlen Baume das Nest der Zaunkönige, den Hahn auf dem Torbalken, die Glucke mit ihren Küchlein, den offenen Brunnenrand, wo die Spule verschwand, das einsame Waldhaus, wo die Großmutter wohnte, gesehen hat.

»Duftend umringt dann das Märchen alle diese Örtlichkeiten.« (S. *Lomberg.*)

Für den Aufsatzunterricht ergibt sich von selbst, daß dann, wenn sich keine ungesuchte Arbeit im Anschluß an das Musterstück findet, zu den Vorstellungen gegriffen wird, die der Sachunterricht übermittelt hat, die aus dem Erfahrungskreise des Kindes herausgewachsen sind. Diese Übungen sind zugleich die beste Vorbereitung für das spätere Leben, denn der gewöhnliche Mann nimmt auch nur die Feder zur Hand, wenn er persönliche Erlebnisse und Vorfälle des Tages schildern will. Solche Aufsatzstoffe, bei denen unter steter Bezugnahme auf die heimatlichen Verhältnisse nur wirkliche Beobachtungen anzugeben sind, können sein: Ein Tag beim Förster; ein Gang durch den Tiergarten; auf den Saalwiesen zur Zeit der Heuernte; in der Baumblüte; ein Sommerabend auf dem Lande; Arbeiten des Landmannes im Herbste; in der Niederkrossener Sandgrube; ein Blick vom Eilig ins Saaltal; zu welchen Tätigkeiten die Saale Anlaß bietet. Ebenso kann die Heimatgeschichte Stoffe zu Aufsatzthemen liefern. Überreste Freienorlas aus alter Zeit; wie es im sorbischen Dorfe Schweinitz ausgesehen haben mag; die Gründung Freienorlas; was erzählt die Sage von Orlamünde; was erinnert an den katholischen Gottesdienst in unserer Kirche; an einem Sonntage in Orlamünde, als dieselbe noch Urkirche war; die Einführung der Reformation in Freienorla; das sittliche Leben unserer Bauern kurz vor der Reformation; Freienorla während der Bauernunruhen; wie Kaiser Karl V. vorbeizog; die Folgen des 30jährigen Krieges in unsrer Gegend; Würzbacher und Töpfersdorfer Kirchenruine erzählen einander ihre Schicksale; was die Würzbacher Schneidemühle erzählen könnte; der Durchzug der Franzosen durch das Saaltal im Jahre 1806; wie Freienorla größer, schöner und belebter wurde; zwei geschichtliche Bäume unsres Ortes; wie sich unsre Fabrik umgewandelt hat; Weihnachts-, Neujahrs- und Ostergebräuche in der Heimat.

Im Anschluß an den Aufsatz treiben wir Wort- und Satzlehre. Bei Bildung und Zergliederung von zusammengesetzten Wörtern benutzen wir unsre Flurnamen, beim Eigenschaftswort die Eigenschaften unsrer Gebäude, Blumen, Felder und Wiesen, beim Tätigkeitswort die Tätigkeiten der Fabrikarbeiter, Flößer und Bahnleute. Die Wortkunde gibt manche sprachliche Erläuterungen bei der Erklärung vorkommender Familiennamen, bei verunstalteten Fremdwörtern wie den Arzneimitteln: umgewendter Schabian, umgewendten Napolium, die rote Prinzendipetatselbe oder Wärmden, wie bei den modernen Beförderungsmitteln: Autemil, Matorrad, Flitzebe oder wie bei der beliebten Hemebadie, die bei Infulenzia angewandt wird oder beim Adolerisd mit seiner Basbel. Aber auch Namen von Tieren uud Pflanzen, Orts- und Flurnamen haben ihre ursprüngliche Bedeutung durch jahrhundertlangen Gebrauch verwischt. Bei der Namengebung von Tieren sind erste Heimat, auffällige Merkmale und Gewohnheiten von Einfluß gewesen. Der Maulwurf ist der Moltwurf, der den Grund aufwirft, der Engerling der im Anger wohnende: Ameise bedeutet wie emsig geschäftig sein und Eichhorn ist der Eichläufer. Andere Tiernamen erklären sich durch die Stimmen der Tiere. Pflanzennamen wurden nach der Art des Stammes, seiner Verwendung, nach der Form von Blättern und Blüten gegeben, wie Holunder, Hartriegel, Haubechel, Fingerkraut, Zweiblatt, Natternzunge. Die Familiennamen weisen Beziehungen zur Heldensage, Abstammung, Gewerbe, Charakter und früheren Beschaffenheit des Ortes auf. Flur- und Ortsnamen weisen auf die Lage des Ortes wie Freienorla, andere auf Bäume wie Lindig, auf Tiere: Wolfersdorf und auf menschliche Anlagen hin wie Trockenborn. Um uns also recht in den Geist unsrer Muttersprache vertiefen zu können, brauchen wir die Heimat notwendig. (S. *Lomberg.*)

Religion: »Die Brunnen des heimatlichen Lebens rinnen auch auf religiöse Gebiete.« Soll die Gottesunter-

weisung recht zu Herzen dringen, dann bedarf sie der Tatsachen und Ereignisse aus des Kindes nächster Nähe. Wir benutzen die Grabsteine auf dem Friedhofe, die Gedächtnistafeln der Kirche, Denkmäler und Gedenkbäume des Heimatortes, Fenstergemälde, Hausinschriften, Wandsprüche, Vorkommnisse unter den Kindern, Ereignisse in Gemeinde und Staat als Ausgangspunkte um die Heimat als Quelle edler Erbauung zu erschließen. Als Beispiele innigen Gottvertrauens und Bittens nennen wir die große Kirchenfeier vor dem letzten großen Kriege und die sonntäglichen Bittgebete, als die aufrichtiger Dankbarkeit die Gedächtnistafeln für gefallene Einwohner und die Friedensbäume. Beim 2. Gebote benutzen wir die alljährliche Sylvesterfeier zu mitternächtiger Stunde auf dem Kirchplatze und die Hebefeier beim Hausbau. Die Verachtung, welche oft Gottes Wort und seinem heiligen Hause gegenüber an den Tag gelegt wird, belegen wir aus der Geschichte mit den grauenhaften Zuständen, wie sie die verwahrloste mittelalterliche Kirche mit sich brachte, mit *Luthers* Beschimpfung in Orlamünde und den Ruhestörungen des Gottesdienstes durch Fabrikarbeiter. Wenn es sich um das Wehe des Nächsten handelt, erwähnen wir in der Umgegend vorgekommene Verbrechen, beim Wohl des Nächsten aber einheimische Wohltäter, wie die Stifter vom Kinderfeste, die Schenker von Büchern, die Glückwünsche zum Neujahre, zu Konfirmation und Hochzeit, das Poltern vor der Hochzeit, das Blumenstreuen vor dem Brautpaare her, das Beschenken der Neuvermählten, den reichen Blumenschmuck und das Trauergeleite bei Todesfällen. Das sind alles erfreuliche Zeichen der Nächstenliebe. Beim 7. Gebote dienen uns der Einbruch in der Schule, beim 8. ein angeberisches Kind und die Spinnkränzchen, bei der 4. Bitte der Beistand der Nächsten in Feuers- und Wassergefahr und bei der 7. Bitte die Nöte des 30jährigen Krieges. Beim Abschied der Kinder aus der Schule erinnern wir an das Gute, was

Elternhaus, Gemeinde, Schule und Kirche ihnen erwiesen haben und wünschen, daß die Erinnerung an die Heimat ein mächtiger Faktor sein möge, um sie vor Sünde und Schande zu bewahren. (S. *Weinhold.*)

Auch die Handlungen, welche im biblischen Geschichtsunterrichte vorkommen, müssen sich in ähnlicher Weise und an ähnlichen Orten schon vor der Kinder Augen zugetragen haben. Oft haben die Kinder selbst, ohne dazu angeregt worden zu sein, einen bestimmten Platz bei irgend einer Geschichte im Auge. Bei Abraham und Lot denken sie an die grasreichen Saalauen mit den weidenden Herden. Die Steppen Mesopotamiens sind die hochgelegenen baumlosen Triften hinter Pritschroda. Eine Feldgrube wird Josephs Asyl. Die Mühseligkeiten des Wüstenzuges erleben die Kleinen bei den durch Sonnenbrand und Staub erschwerenden Fußreisen. Das Anschwellen und Überfluten der Saale erinnert an das ähnliche Austreten des Niles und Jordans. Bei den Frondiensten Israels weisen wir auf die Errichtung eines mächtigen Bauwerks in der Nähe einer Ziegelei hin, bei Moses Rettung auf das schilfreiche Saalufer. Manche Plagen zeigen sich noch heute, wie Hagelschlag und schädliche Insekten und die moderne Pestilenz, Typhus und Cholera. Bei der Gesetzgebung denken wir an unsere Landesgesetze, bei den steinernen Tafeln an Denksteine vom Friedhofe, bei der Kriegsführung Josuas an durchziehende Soldaten beim Manöver, bei der Einnahme von Jericho an Kahla mit seinen Stadtmauern. Bei der Verteilung des Landes Kanaan erinnern wir uns der Aufteilung der Feldmark zur Sorbenzeit. Die engen Felsenschluchten unsrer Waldgebirge sind die Klüfte und Höhlen Judas. Bei David gebrauchen wir die Schleuder der Kinder, bei der Stellung der feindlichen Heere die beiden Berge zu des Drehbachtales Seiten. Zur Absaloms Eiche wird ein mit seinen Ästen weit vorreichender Baum am Waldesrande. An Salomos Tempelbau gemahnt uns der Kirchenbau zu Niederkrossen.

Besprechen wir das Lebensbild des Herrn, so lassen wir ihn durch unser Landschaftsbild schreiten. Wir durchwandeln mit ihm unsre Fluren und Auen, Städte und Dörfer, Berge und Hügel, Feldwege und Talstraßen, Märkte, Tempel und Stadttore und ruhen mit ihm am Brunnenrand oder im Schatten eines Fruchtbaumes aus. Schoß, Zoll und Zöllner veranschaulichen wir an der Einnahmestelle der Zeutscher Brücke. Heute noch können wir die Lilien des Feldes, die Vögel unter dem Himmel, den Sperling auf dem Dache, das volkreiche Kahla, die Reben des Weinstocks, die Schafe der Herde, die Wasser des Brunnens, das Sausen des Windes, das Unkraut unter dem Weizen, die Arbeiter der Fabrik, den Hirten, der die Lämmer weidet, den Fischer mit dem Netze, den säenden Landmann, den sichelwetzenden Schnitter, den mit der Axt hantierenden Holzarbeiter, den Ährensammler, den rodenden Gärtner und den rebenden Winzer schauen. Unter solchen Heimatsbildern wird das Religiöse auch für die Kinder leicht faßliche Gestalt gewinnen. (S. *Lomberg.*)

Rechnen: Der Kreis des Heimatlichen läßt sich auch rechnerisch verwerten. Die Heimat legt uns Zahlverhältnisse im Tier-, Pflanzen- und Mineralreich, Geographie und Geschichte, Haushalt, Werkstatt und Fabrikverhältnissen, Landwirtschaft und Handel, Familien-, Schul- und Berufsleben, Gemeinde- und Staatsverwaltung, Wohlfahrtseinrichtungen und Wohltätigkeitsbestrebungen und im Verkehrsleben oft geradezu vor die Füße. Durch eine Reihe wohlgeordneter heimatlicher Individualaufgaben tragen wir dem praktischen Leben Rechnung, das ja auch kein Rechnen mit reinen Zahlen kennt. Eine weitgehende Durchführung der Durcharbeitung interessanter Sachgebiete ist für die Volksschule möglich und ersprießlich, wenn wir uns auf solche Verhältnisse beschränken, die von besonderer Bedeutung sind, im kindlichen Erfahrungskreise liegen und den tatsächlichen Verhältnissen entsprechen, besonders bezüglich der örtlichen Preise.

»Schon das Zählen schließen wir an Sachen an, für die sich das Kind lebhaft interessiert und die Anlaß zum Zählen geben. Es zählt die Enten im Bache, die Laternen des Löwenzahns, die Ringlein, die es zu einer Kette vereinigt, die Elstern auf dem Felde, die Stare und ihre Kästen im Baumwipfel, die Küchlein, Kälber und Ziegen des Bauernhofes, die Schwalben auf den Drähten, die Tauben auf dem Brette, die Kuckucksrufe, die am Boden liegenden Kienzapfen und die Eisenbahnwagen.« Diese Verhältnisse übertragen wir auf den Rechenkasten oder die Rechenmaschine und schließen auch den Stoff des 1. Schuljahres daran an. Wir benutzen hier und bei den weiteren Zahlräumen wie beim Einmaleins Angaben über vorherrschende Familiennamen, über das Schulhaus mit Garten, Bücher der Kinder, Weglänge, Ausgaben beim Wirte und Materialienhändler, die Pfennige des Klingelbeutels, die Flöße, deren Stämme, Preise und Verdienst daran, Reisen mit der Bahn, die Nebenflüsse und Ortschaften der Saale und die Kosten der Einquartierung. Naturgemäß ist, daß auf dieser Stufe nur weniger Sachgebiete in Betracht gezogen werden können als auf der Oberstufe.

Für das Rechnen der Oberstufe bietet die heimatliche Natur ergiebigen Stoff in Zahl der Blüten einer Dolde, Früchten eines Baumes, Getreidepflanzen, Vermehrung der Insekten, Gefräßigkeit mancher Vögel, Zellenbau der Bienen, Fluggeschwindigkeiten und Größenverhältnisse der Tiere. Die Abstände zwischen Höhenmarken an den Bahnhöfen und den höchsten Stellen, ihre Unterschiede untereinander, die Höhe hervorragender Gebäude und Türme, das Gefälle der Saale, die Lauflänge im Gegensatz zur Luftlinie, das Steigen und Fallen an der Wasserstandsmarke, Brückenbau- und Kanalisationskosten, Eisenbahnzeiten, Bahnlängen und Güterverkehr, Wechsel der Einwohnerzahlen und der Pritschrodaer Pachtgelder, Alter des Ortes lassen sich wohl verwenden. Die Erwerbsverhältnisse menschlicher Arbeit berücksichtigen wir in

Angaben über die Freienorlaer Porzellanfabrik: die Preise der Tassen, Teller und Services, den Verdienst daran, die Herstellung in einem Jahre, die Ein- und Verkaufspreise, den Gewinn nach Prozenten, die Verzinsung der arbeitenden Kapitalien, die Preise der verheizten Kohlen, die Anzahl der Zentner, die täglich hinübergefahren und verbraucht werden, die Fuhrlöhne und die Löhne der Arbeiter. Wir häufen nicht Sachgebiet auf Sachgebiet sondern verweilen möglichst lange bei einem angeschnittenen. In der Heimat kommt auch die Volkswirtschaftslehre zur Geltung. Wir knüpfen an den Familienhaushalt, an das Haushaltungsbuch der Mutter, die Geschäftsbücher des Vaters, die Schulsparkassen, die Quittungskarten der Altersversicherung, die Steuerbücher, Volks-, Vieh- und Obstbaumzählungen, Zimmer-, Küchen- und Schuleinrichtungen, Kleidung und Wäsche, Heizung und Beleuchtung, Nahrungsmittel und Gesundheitspflege, Feuer-, Lebens- und Militärversicherung, Fischfang, Aussaat und Ernte, Düngungskosten, Getreidehandel, Futterkosten, Erträge der Wirtschaft an. So betrachten wir zahlengemäß die heimatlichen Verhältnisse.

Raumlehre: In der Raumlehre suchen wir die zu behandelnden Formen im Interesse der späteren Landwirte und Handwerker ebenfalls an Dingen der Heimat auf: in Wohnhaus, Kirche, Feld, Wald, Werkstatt und Fabrik, an Verkehrswegen und -mitteln, Erd- und Himmelskörpern. Das Interesse an dem wirklichen Dinge überträgt sich dann auch auf die bloße geometrische Form, namentlich wenn wir die Formen der Heimat plastisch in Sand, Ton und Pappe nachzubilden versuchen. Dann merkt der Schüler, daß ihn geometrische Formen überall umgeben.

Wir leiten unsere Kinder zum Schätzen von Linien und Flächen an. Aus der selbstgefundenen Minutenzahl eines Kilometers berechnen wir die Länge der vorüberführenden Straßen, die Höhe des Fabrikschornsteines, des Kirchturmes und des Kaiser-Wilhelm-Turmes am Schul-

hause, die Größe von Gärten an dem Ar des Schulgartens, die von Feldern und Wiesen an dem Hektar Felde des Nachbars, die aufgestapelten Scheite im Walde, Steine an der Straße, Briketts im Schulkeller nach Kubikmetern.

Den Punkt treffen wir in der äußersten Spitze des Kirchleins, die gerade Linie an der vorüberführenden Landstraße, im Umriß des Schulhauses, an der Meßschnur des Gärtners, die krumme am Orlalaufe, Umriß der Sand- und Kalkberge, parallellaufende Linien an Straßen, Schienen, Fuhrgeleisen, Ackerfurchen, Telegraphendrähte, Latten des Staketes, Grabrändern, Gesteinsschichten der Sandgrube, Farbenstreifen des Regenbogens, den Winkel am Dachgiebel, bei Kreuzwegen, Bergstraßen, in der Ferne zusammenlaufenden Schienen, an dem in der Saale gebrochenen Stabe, bei den einfallenden Sonnenstrahlen, zwischen Ast und Baum. Das Quadrat sehen wir am Grundriß des Schulhauses, Rechtecke und Trapeze in der Feldflur, an Kalkplatten, Türen, Fenstern, Gebäuden und Mobilien, Dreiecke in Hof und Garten, am Dachgiebel, Sternenhimmel und auf der Landkarte, Secksecke an Insektenzellen, das Vieleck beim Netz der Kreuzspinne, Kreise am slavischen Rundling, Horizont, Himmelskörpern, Mühl- und Schleifsteinen, Teichen, gefällten Baumstämmen, Schützenscheiben, seine Halbmesser am Zeiger der Turmuhr, Strahlenfäden der Spinngewebe und an den Markstrahlen des Baumes.

Beim Würfel denken wir an die Würfelbriketts der Schulfeuerung, Lottowürfel der Kinder, bei den Säulen an Balken, zugehauene Sand- und Kalksteine, Bretter, Häuser, Dächer, Gräben, Brücken, Meilensteine und Postamente, Kirchenpfeiler, Brunnenloch, Kessel und Wellen der Fabrik, Brunnenröhren, Achsen, Acker- und Dampfwalzen, beim Kegel an die heimatlichen Berge, Baumkronen und Vogelschnäbel, Kirchturmspitzen, Wurzeln, Dornen, Geräte des Schmiedes, Schlossers, Schusters und Sattlers, bei Kugeln an Früchte, Turmknopf, Kegelkugeln, Himmelsgewölbe, Hügel und Berge. An der Hand dieser

Körper gewinnen wir dann zahlreiche Fragen und Aufgaben, die einem praktischen Bedürfnis entgegenkommen, wie das Berechnen von Bäumen, Materialien zum Häuserbau, Flußbreite, Kosten der Straßenbesserung, Inhalt der Schulräume, der elterlichen Felder, Menge des verbrauchten Wassers, ausgeschachteter Erde beim Grundgraben, Menge des Holzes der Flöße, aufgeschichteter Holzstöße, Fruchtfeimen, Menge des geförderten Sandes, Inhalt der Porzellankisten, Steine zum Kaiser-Wilhelm-Turme, Ausschachtung des Brunnens und Bau der Brücke. (S. *Lomberg*.)

Zeichnen: Für den Zeichenunterricht kommen die Natur- und Kunstschöpfungen der Heimat in Frage. Schon vor dem Eintritt in die Schule zeichnen die Kinder gern Menschen, Häuser, Pferde und Vögel der Heimat. Beim Eintritt in die Schule lassen wir sie in Vorübung auf den späteren Unterricht zeichnerisch tätig sein, wenn wir sie heimatliche Gegenstände nachbilden lassen. Der Zeichenunterricht benutzt dann diese Natur- und Kunstformen zur rechten Nachbildung. Aus dem Gebiete der Natur werden Blätter, Schmetterlinge, Libellen, Fische und Vögel ausgewählt, z. B.: Wegerich, Maiglöckchen, Rotbuche, Flieder, Pfeilkraut, Winde, Haselwurz, Gundermann, Eichblatt, Leberblümchen, Efeu, Kastanien; Ahorn-, Weinblatt, Zaunrübe, Hahnenfuß, Storchschnabel, Kohlweißling, brauner Bär, Admiral, Wasserjungfer, Pfauenauge, Trauermantel, Schwalbenschwanz, Hecht, Karpfen; Früchte, wie Pflaume, Apfel, Birne, Zwiebel, Kürbis, Weintraube, Walnuß, Mohnkopf, Kienzapfen, Maiskolben, Blüten von Anemonen, Narzissen, Tulpen, Muscheln; Schneckengehäuse, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Vögel und Vierfüßler. Hier kann sich der Lehrer leicht eine unentgeltliche Lehrmittelsammlung anlegen, wenn er die genannten Gegenstände sammelt und in eine geordnete Stufenfolge bringt. Aus dem Gebiete der Kunst werden Teile und Geräte des Schulzimmers und der elterlichen Wohnung, der Kirche, der Fabrik, Kemenate, Kaiser-Wilhelm-Turm und Verzierungen an Bauwerken benutzt. (S. *Rude*.)

Auf die Schätze der heimatlichen Natur und Kunst, die von den Kindern nicht gezeichnet werden können, machen wir sie wenigstens aufmerksam, damit an deren Schönheiten der künstlerische Sinn in der Jugend geweckt und gepflegt werde: von einer Anhöhe auf den Reiz des Saaltales, auf den imposanten Eindruck der Leuchtenburg, auf die feierliche Schönheit des Innern der Saalfelder Johanniskirche, auf die hübschen Verzierungen der Orlamündeschen Spielwarenfabrik.

Singen: Die eintretenden Neulinge bringen eine Reihe kindlicher Spiellieder mit zur Schule, aber unsicher nach Text und Melodie, z. B.: Ringel, Ringel, Reihe; Maikäfer flieg; Heile, heile Kätzchen; Mariechen saß auf einem Stein; es saß eine Gans im Haferstroh; der Wirt ist nicht zu Hause; es regnet auf der Brücke; im Keller, im Keller muß Finsternis sein. Mit der Richtigstellung dieser Lieder wird der Gesangunterricht beginnen. Sie werden dann in der Spielstunde, vor der Schule an schönen Sommertagen, beim Kinderfeste verwertet. Auf der späteren Stufe werden vor allem die Volkslieder, »die mit ihren schlichten Weisen so ergreifen, weil die Volksseele darin zum Ausdrucke kommt, und die bei allen bedeutenden Anlässen des häuslichen, gesellschaftlichen und Schullebens, bei erhebenden und ergreifenden, feierlichen und festlichen Gelegenheiten, bei der Arbeit und Erholung gesungen werden können,« im Vordergrunde stehen. Heimats-, Natur-, Wander-, Berufs-, Freundschafts-, Gesellschaftslieder kommen hier in Betracht. »Die Volkslieder müssen zuvor ins Gedächtnis und dann ins Herz gesungen werden, wozu in der Schule oft die Stimmung fehlt, aber auf Wanderungen begreifen die Kleinen, wozu sie das Singen gelernt haben und wozu man es gebrauchen muß.«

Um auch den Erwachsenen die Geschichte und Natur der Heimat nahe zu bringen, hat der Lehrer an Elternabenden oder an Vortragsabenden in landwirtschaftlichen, pomologischen, Lese-, Volksbildungs-, Militär-, Krieger-,

Jünglings- und Jungfrauenvereinen Gelegenheit, wenn er interessante Themen aus dem Arbeitsplane sucht, wozu er natürlich zur Ausschmückung noch ausführliches Quellenmaterial benutzen muß. Solche Themen für Elternabende könnten sein: Ursprung und Bedeutung der Eltern- und Flurnamen. Wie unterscheiden wir uns dialektisch von unsern Ostkreisnachbarn? Ausdrücke, Redensarten und Fremdwörter in der heimischen Mundart. Welche Sitten und Gebräuche haben sich aus alter Zeit in die Gegenwart gerettet. Was die Schulchronik erzählt. Ein Schultag zur Reformationszeit. In landwirtschaftlichen Vereinen würden vielleicht Interesse erregen: Die Verkehrswege und ihr Zustand im Mittelalter. Wie Beschäftigung und Zahl der Ortseinwohner im Laufe der Jahrhunderte gewechselt haben. Eine Reise durch die Welt an der Hand heimatlicher Vorstellungen. Wie unsere Heimat ihr jetziges Aussehen erhalten hat. Unsere heimatliche Tier- und Pflanzenwelt im Gegensatz zu früheren Zeiträumen. Im Leseverein könnten Züge der Heimat zusammengestellt werden, die sich in den gelesenen Büchern fanden, vom Gebrauche der Mundart bei Dichtern und Schriften geredet und vor allen Dingen Bücher, die in der Mundart erzählen, gelesen werden, bei uns *Löfflers*, *Schaumbergers* und *Sommers* Werke. In Militär- und Kriegervereinen könnte man etwa behandeln: Wie es in unsrer Gegend aussah, als die Römer in Deutschland eindrangen. Vor 1500 Jahren in dem Sorbendorfe Schweinitz. Wie die Sorben über die Saale zurückgedrängt wurden. Welche Arbeit die deutschen Ansiedler in den großen Wäldern östlich der Saale vorfanden. Kriegsschicksale der Ortschaften, aus denen sich der Kriegerverein zusammensetzt. Die Geschichte des Landes und des Fürstenhauses. In Jugendvereinen würde man wählen: Die Geschichte der Kirche vor und nach der Reformation. Die Bedeutung Orlamündes in alter Zeit. Die Burgen der Saale. Ein Sonntagsgang zur Würzbachkirche. Das Hereinfluten der großen geschichtlichen Bewegungen in

das Dorf. In Gesangvereinen wird der Lehrer vor allem die Volkslieder einüben, die die Erwachsenen gern singen, wenn sie fröhlich und ergriffen sind, wie: Schön ist die Jugend. Ist alles dunkel, ist alles trübe. Alleweil kann mer net lustig sein. Immer langsam voran. Am Brunnen vor dem Tore. In einem kühlen Grunde. Kein Feuer, keine Kohle u. a.

Unsere fernere tägliche Schularbeit wird es nun sein, den dargebotenen Stoff auf die jeweiligen Verhältnisse anzuwenden, ihn aber auch zu ergänzen und zu erweitern. Dazu wünsche ich jedem Kollegen Begeisterung und Liebe für seine heimatliche Natur und sein heimisches Volkstum. »Nur ein verständnisvoller Beobachter und gründlicher Kenner seiner Heimat wird die Augen der Kinder für die Eigentümlichkeiten, die Schönheiten der Heimat schärfen können und sie zu der Erkenntnis bringen, daß die Heimat wohl das teuerste ist, was sie besitzen.« Beherzigen wir zum Schluß *Harnischs* Worte: »Der Schullehrer muß so heimisch sein im Orte wie keiner. Er lasse sich genau die Feldmark zeigen, er frage die ältesten Leute nach Veränderungen, die seit ihrer Zeit im Orte vorgegangen sind. Er sehe nach, ob in der Kirche oder im Schlosse nicht noch Berichte von dem Orte sich befinden. Wenn er hier und da alte Trümmer entdecken sollte, so erkundige er sich so genau als möglich nach dem Ursprunge derselben. Genug, ihm sei nichts unwichtig, was die Heimat angeht.«

Noch gedenke ich dankbar und ihre Werke empfehlend der Verfasser, deren Bücher und Aufsätze mir sowohl bei der Aufstellung des Materials als bei der Verarbeitung anregend zur Seite gestanden haben: Verschiedene Stücke des Lesebuches: Kinderschatz für Schule und Haus, III, dann:

Amende, Landeskunde des Herzogtums Sachsen-Altenburg.
Löbe, Geschichte der Kirchen und Schulen.
Thüringen in Wort und Bild.
Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts.

Jochen, Theorie und Praxis der Heimatkunde.
Mitteilungen der naturforschenden Gesellschaft aus dem Osterlande.
Lomberg, Schulwanderungen.
Bär, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte.
Walther, Vorschule zur Geologie.
Weise, Die slavischen Ansiedlungen im Herzogtume, deren Gründung und Germanisierung.
Härtel, Thüringer Sprachschatz.
Barchewitz, Neue Bahnen im heimatkundlichen Unterrichte.
Winzer, Die Bedeutung der Heimat.
Pölkow, Die Verwertung des Heimatlichen im Unterrichte in der Volksschule und
Weinhold, Geschichte und Volkstum unserer Heimat.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die Wissenschaft vom alten Orient

in ihrem Verhältnis

zu

Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben.

Ein Beitrag zur Lösung schwebender Fragen

von

Dr. phil. Julius Haltenhoff,
Rektor in Guben.

Pädagogisches Magazin, Heft 284.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Vorwort.

Dem deutschen Volksschullehrerstande sind die nachstehenden Ausführungen gewidmet, für ihn in erster Linie sind sie bestimmt. Ein besonderer, außergewöhnlicher Anlaß, zu religionswissenschaftlichen Fragen Stellung zu nehmen, liegt für ihn nicht vor. Wohl hat er in hervorragendem Maße die Aufgabe, an der religiösen Erziehung des heranwachsenden Geschlechts mitzuarbeiten; er leistet diese Arbeit nach Maßgabe seiner Einsicht in religiöse Beziehungen und auf Grund der Überzeugung, die Schule, Seminar und die eigne Arbeit an Kopf und Herzen in ihm gezeitigt und befestigt haben. Ich müßte aber nicht selbst Volksschullehrer sein, um nicht zu wissen, daß, wie jeder religiöse Jugendunterricht, auch der Seminar-Religionsunterricht unzulänglich bleiben muß, wenn nicht später, in reiferen Jahren und bei abgeklärterem Denken immer und immer aufs neue der Versuch gemacht wird, durch den Wirrwarr religionsgeschichtlicher Meinungen, erkenntnistheoretischer Fragen und metaphysischer Probleme hindurch vorzudringen zu einem sichern Port, in dem man vor Nöten und Anfechtungen geschützt ist, zu einer hohen Warte, von der aus Gott, Welt und Leben in gleicher Weise sich überschauen

lassen, zu einem Licht, das für die Dinge der Wirklichkeit erst die richtige Beleuchtung hergibt. Wenn der Lehrer in den Kindern eine christliche Welt- und Lebensauffassung ermöglichen und anbahnen soll, wie kann er das, wenn er selbst noch nicht klar ist über die höchsten und wichtigsten Fragen des Menschenherzens? Muß seine Arbeit dann nicht eitel Heuchelschein, bestenfalls Zwangsarbeit sein? Ich verstehe die schmerzliche Sehnsucht des deutschen Volksschullehrers nach erweitertem Wissen, nach vermehrter Bildung, nach tieferem Verständnis für sprachliche, logisch-philosophische, religions- und naturwissenschaftliche Untersuchungen, weil ich sie an mir selbst erfahren habe. Ich weiß aber auch, daß alles Graben und Forschen nach Wissensschätzen, alles Mühen und Jagen um den Preis der Erkenntnis umsonst ist, wenn dem Suchenden die Einheit der Persönlichkeit fehlt, die Freiheit des sittlich-religiösen Bewußtseins verloren gegangen, der rechte Maßstab für bleibende und schwindende Werte abhanden gekommen, sein Glaube an die ewigen Güter dieses Lebens erschüttert ist. Nicht was er weiß, was er studiert und gelernt hat, macht den Menschen, macht den Lehrer, sondern wie er zu den großen Fragen und Aufgaben der Zeit sein Verhältnis bestimmt, ob er sich treiben läßt, oder selber ein Treiber sein kann, ob er Erzieher ist, oder selber sich mit hinabziehen läßt in das tosende Chaos weltlicher, parteipolitischer Bestrebungen. Eine in sich geeinte und gefestigte Lehrerpersönlichkeit ist mir die sicherste Bürgschaft dafür, daß die deutsche Lehrerschaft in Zukunft das höchste, das schönste und wichtigste Stück der Erziehung, den Religionsunterricht, nicht leichtherzig aus der Hand geben, sondern den Segen, den die reli-

giöse Unterweisung auf die zarte, empfängliche Jugend ausüben muß, voll entfalten helfen wird.

Ich bekenne gern, daß die Babel-Bibelbewegung, die vor wenigen Jahren die Gemüter in Aufregung setzte, für mich ein Anlaß gewesen ist, mich noch mehr als bisher mit religionswissenschaftlichen und philosophischen Fragen zu beschäftigen. Ich wollte wissen, ob die Kunde vom alten Orient wirklich und notwendig zum Panbabylonismus und durch diesen hindurch zur Preisgabe des Glaubens an eine göttliche, übernatürliche Offenbarung führen muß, oder nicht. Denn mit dem Offenbarungsglauben steht oder fällt die Schrift, steht oder fällt das Christentum.

Nun, ich wäre wohl kaum, jedenfalls nicht so bald zu einer befriedigenden Antwort auf meine Fragen und Zweifel gelangt, wenn mir — sagen wir: ein glücklicher Zufall — nicht einen Mann zugeführt hätte, der den Mut hatte, seiner Bekenntnistreue Ausdruck zu geben, trotzdem er so tief wie selten ein anderer in die Schächte der orientalischen Altertumswissenschaft eingedrungen ist, der mit der gründlichsten Wissenschaftlichkeit eine Form der Darstellung verbindet, die sich fernab hält von jeder gehässigen Polemik, von widerwärtiger Aufdrängerei einerseits, Proselytenmacherei anderseits. Dieser Mann ist Pfarrer Dr. *Alfred Jeremias* zu Leipzig. Ihm an dieser Stelle meinen tiefgefühlten, ehrfurchtsvollen Dank auszusprechen, ist mir ein Herzensbedürfnis.

Was ich an mir selbst erfahren habe, möchte ich meinen Freunden und Kollegen, sowie allen denen, die sich für biblisch-altorientalische Fragen interessieren, nicht vorenthalten. Vielleicht, daß dieser oder jener sich durch

meine Darlegungen bewogen fühlt, in den unerschöpflichen Born christlicher Welt- und Lebensweisheit tiefer hinabzusteigen und den köstlichen Trost, den das Christentum als Erlösungsreligion zu spenden vermag, voll auf sich überströmen zu lassen. Das wäre der Segen, den ich für jeden erhoffe, der Lohn, den ich ihm wünsche.

Guben, den 12. November 1905.

Dr. **Julius Haltenhoff.**

Inhalt.

Einleitung.

Das gewaltige Aufsehen, das der I. Vortrag des bekannten Assyriologen *Friedrich Delitzsch* zu Berlin über das Thema »Babel und Bibel« bei seinem Erscheinen überall hervorrief, ist noch frisch in der Erinnerung. Ein ängstliches Fragen und Klagen ging durch die Gemüter, und auch die, welche das Unwetter hatten kommen sehen, wurden bange bei der verblüffenden Dreistigkeit, mit der Dinge behauptet wurden, die ganz unerhört waren. Die Tagespresse tat das Ihrige, die allgemeine Verwirrung zu vergrößern. Die geschickte Formulierung des Themas, die Zuspitzung des Problems auf das Allerheiligste des evangelischen Christenglaubens, der bestechende Inhalt des Vortrags, die glänzende Form und das Interesse, welches hohe und höchste Kreise den Darbietungen von Prof. *Delitzsch* entgegenbrachten, bewirkten, daß die Wellenbewegung, welche von »Babel und Bibel« ausging, immer weitere Kreise zog, daß sie nicht nur in den Studierzimmern der Fachgelehrten und den Redaktionsstuben der größern und kleinern Tagesblätter verspürt wurde, sondern sich auch durch die Schichten der gebildeten Kreise fortpflanzte in die Tiefen des Volks und des Bürgertums. Unübersehbar ist die Menge von Berichten und Anzeigen, die, kritiklos eins neben das andere stellend, auf die Neuigkeit des Tages hinwiesen; nur die größeren Zeitungen: Nordd. Allgemeine, Kreuzzeitung,

Magdeburgische, Evangelische Kirchenzeitung, Germania usw. brachten längere Artikel, von berufener Hand geschrieben. Sie reihen sich den vielen Gegenschriften an, deren Zahl inzwischen auf 90—100 gestiegen ist, und die alle das übereinstimmende Merkmal haben, daß sie die Resultate der assyrisch-babylonischen Keilschriftforschung nicht wegleugnen, die Echtheit der Funde nicht anzweifeln wollen, sondern die Zuverlässigkeit bei der Deutung all der Backsteininschriften, der bildlichen Darstellungen in Gestalt von Reliefs, Skulpturen und Bauwerken, die aus so vielen zeitlich und räumlich weit getrennt liegenden Funden herrühren, in Frage zu stellen und die Folgerungen, die *Delitzsch* aus ihnen gezogen hatte, als zu weitgehend und voreilig, teilweise als direkt falsch und widersinnig darzutun und abzuweisen suchen.

I. Babel und Bibel.

Wollen wir zu einem annähernden Verständnis der ganzen Bewegung, ihrer geschichtlichen Voraussetzungen und fundamentalen Lehrsätze, zu einer gerechten Würdigung der aus dem Studium der Keilschriftliteratur hervorgegangenen religionswissenschaftlichen Kenntnisse und zu einer Bewertung derselben für die religiöse Jugenderziehung gelangen, so ist es nötig, daß wir uns den Inhalt der Babel-Bibelvorträge, den Verlauf der Babel-Bibelbewegung und die wichtigsten Stadien der Babel-Bibeldebatte noch einmal vergegenwärtigen.

Den I. Vortrag über »Babel und Bibel« hielt Prof. *Friedrich Delitzsch* am 13. Januar 1902 in den Räumen der Singakademie zu Berlin vor der »Deutschen Orientgesellschaft« und in Gegenwart Sr. Majestät des deutschen Kaisers, auf dessen Wunsch er ihn am 1. Februar im Königlichen Schlosse wiederholte. Bald darauf veröffentlichte er ihn (Leipzig, Hinrichs. 52 Seiten Text, 29 Seiten Anmerkungen, 52 Abbildungen, Preis 2 Mark). Die letzten Ausgaben (4. und 5.) haben gegen die früheren

eine teilweise Umarbeitung und Erweiterung erfahren, die Anmerkungen sind bis auf die neueste Zeit fortgeführt und enthalten neben wissenschaftlichen Einzelheiten, die zumeist Auseinandersetzungen mit gegnerischen Auffassungen sind, auch einen orientierenden Überblick über die bis dahin bekannt gewordene Babel-Bibelliteratur. In den ersten Ausgaben fehlen die Anmerkungen.

Der Verfasser weist hin auf das hohe Alter der babylonischen Keilschrifturkunden, verglichen mit den Geschichtsquellen des Alten Testaments (nach *Kautzsch,* »Die heilige Schrift des A. T.« Beil. S. 111 ff. ist das älteste hebräische Literaturdenkmal, das Deboralied, um 1250, das jahwistische Geschichtswerk um 850, das elohistische Geschichtswerk um 750, die Priesterschrift, die für 1. Mos. 1 zu grunde zu legen ist, erst um 500 v. Chr. entstanden. Der Auszug aus Ägypten war 1320, David regierte ums Jahr 1000 v. Chr. In ähnlicher Weise bestimmt das Alter der alttestamentlichen Geschichtsquellen *Cornill,* »Einl. in das A. T.«, §§ 11 und 12, im Anschluß an *Wellhausen*, *Budde, Stade* usw.), da sie uns Nachrichten geben aus dem 2., 3., ja 4. Jahrtausend v. Chr. Geburt. Er spricht (S. 4) die Ansicht aus, daß die aus der Keilschriftforschung gewonnenen Kenntnisse einen Wendepunkt bezeichnen werden in der Beurteilung des A. T. Aus dem Zusammenhange ergibt sich, daß er diesen Wendepunkt bereits für gekommen hält. Um die Abhängigkeit der biblischen Erzählung von babylonischer Kultur und Religion, den zeitlichen und inhaltlichen Vorrang der babylonischen Urkunden vor den alttestamentlichen ersichtlich zu machen, erwähnt er zunächst einige biblische und geschichtliche Örtlichkeiten und Persönlichkeiten, die auch in Keilschriftfunden begegnen, so den Kanal Kebar (Hes. 1, 3), Ur in Chaldäa (1. Mos. 11, 31), den Schlachtort Karkemisch (Jer. 46, 2), die Könige Sargon II. von Assyrien (Jes. 20, 1), Sanherib von Assyrien (2. Kön. 18, 13), Merodachbaladan von Babylon (2. Kön. 20, 12), Amraphel von Sinear, den Zeitgenossen Abrahams, bekannter unter dem Namen

Chammurabi (»ch« als Achlaut zu sprechen) von Babylon (1. Mos. 14, 1), Darius, des Hystaspes Sohn von Persien und sogar Sargon I. von Babylonien. Sodann sucht er (S. 10—23), geschichtlich rückwärts schreitend, ganze Völkertypen vor unserm Auge wieder erstehen zu lassen, so die Assyrer, in deren Heerwesen, Jagdgebräuche, Hofleben und Kultuseinrichtungen er uns einen Blick tun läßt, und die Sumerer, jenes vorsemitische, nichtsemitische Volk, das im 4. Jahrtausend v. Chr. das südliche Euphrattiefland bewohnte und durch seine hohe Kultur überrascht. Des weiteren zeigt *Delitzsch* (S. 23. 24), daß sowohl die alttestamentliche Zeitrechnung (1. Kön. 6, 1), wie auch der dreifach gegliederte aaronitische Segen (4. Mos. 6, 24 ff.) babylonischen Ursprungs sind, bezw. im altbabylonischen Sprachgebrauch ihre Entsprechung haben.

Das Hauptgewicht ruht jedoch auf den folgenden Ausführungen (S. 25—43), in denen *Delitzsch* den Nachweis zu führen sucht, daß Religion und Kultur der Juden nichts Ursprüngliches sind, was diesem Volke als sein geistiges Eigentum zukommt, sondern daß sie betrachtet werden müssen als ein Ausfluß altbabylonischer Mythen und Kultureinrichtungen. Er stützt sich dabei auf den sogenannten Codex Chammurabi, d. i. die aus 282 Paragraphen bestehende Gesetzsammlung des genannten Königs, der um 2250 v. Chr. Nord- und Südbabylonien oder die Reiche Akkad (Agade) und Sumer vereinigte und das im Nordreiche gelegene Babylon zur Hauptstadt des Gesamtreiches machte. Aus den Bestimmungen dieses Gesetzbuches, das uns in der Gestalt eines $2^{1}/_{4}$ m hohen, fingerförmigen, zum größten Teile mit Schriftzeichen bedeckten Steinblocks erhalten ist, leitet *Delitzsch* die Tatsache ab, daß Babylon schon um 2250 v. Chr. ein hoch entwickelter Rechts- und Militärstaat war, der ein ausgedehntes Handels- und Verkehrswesen besaß und verschiedene Wissenschaften, besonders die Astronomie, zu hoher Blüte entwickelt hatte. *Delitzsch* beruft sich dabei auf das Zeugnis des Propheten Jeremias (Jer. 51, 7) und

auf den Tontafelfund von Tel el Amarna in Ägypten (Näheres über diese Tontafeln weiter unten), durch den bestätigt wird, daß während der Zeit von 2200 bis nach 1400, der sogenannten »Amarnazeit«, der babylonische Einfluß wie in Schrift und Sprache, so in allen andern Einrichtungen des öffentlichen und religiösen Lebens ganz Vorderasien bis einschließlich Ägypten, also auch das vorisraelitische Kanaan beherrschte. Daraus folgert dann *Delitzsch*, daß, als die 12 Stämme Israels in Kanaan einrückten (Eroberung Jerichos 1280), sie in ein Land kamen, das »vollständig eine Domäne der babylonischen Kultur war« (S. 28). In die kanaanäisch-babylonische Kultur wuchs Israel nach und nach hinein. Wie groß die dadurch bewirkte und in der Folgezeit sich noch verstärkende Abhängigkeit Israels von Babylon war, zeigt der Umstand, daß der Sabbat schon eine babylonische Einrichtung war, biblische Berichterstattung, wie die Sintfluterzählung und der Schöpfungsbericht, direkte Nachbildung babylonischer Literaturerzeugnisse ist (S. 29—35), die 10 Gebote schon in Chammurabis Gesetzbuch, zum Teil in derselben Ordnung, zu finden sind (S. 35. 36), die biblische Auffassung vom Ursprung der Sünde gleichfalls altbabylonisch ist, die alt- und neutestamentlichen, sowie die muhamedanischen Vorstellungen von Hölle und Paradies aus babylonischen Quellen stammen (S. 38—41) und auch die Lehre von den Engeln echt babylonisch ist (S. 41—43).

Im Schlußkapitel sucht *Delitzsch* zu zeigen, daß auch die Lehre von dem einen, wahren Gott, der Monotheismus, nicht eine Errungenschaft des jüdischen Volkes, sondern diesem durch Berührung mit Babylon überkommen und von ihm nur weiter ausgebildet worden ist. Ausgehend von der Tatsache, daß noch heute unserm religiösen Denken Babylonisches vielfach anhaftet, geht er ein auf das hebräische Wort El = Gott, das kanaanäisch-babylonisch Ilu lautet und in Verbindung mit dem Namen Jahwe (also: Jahwe ist Gott) auf drei kleinen Tontafeln

zu lesen ist, die aus der Zeit Chammurabis stammen. Daraus schließt *Delitzsch*, daß schon 1000 Jahre früher, ehe es ein Volk Israel gab, der Name Jahwe den vorisraelitischen Nomadenstämmen, von denen Israel ihn übernahm, bekannt und geläufig war. Da er aber weiß, daß aus dem bloßen Vorkommen des Namens in so früher Zeit noch nicht ohne weiteres geschlossen werden kann, daß die Vorstellung eines einigen Gottes, wie sie später in Israel lebendig war, schon damals sich mit dem Jahwenamen verknüpfte, so sucht er (S. 47 ff.) darzutun, daß einerseits die Vielgötterei der Babylonier an den Göttern doch schon Züge aufweist, die den alttestamentlichen Vorstellungen vom höchsten Wesen überraschend ähnlich sind (Allwissenheit und Allgegenwart der Götter, Versöhnlichkeit und Erbarmen, ihr Thronen auf erhöhtem Sitz), anderseits der Jahweglaube Israels anfangs noch mit vielen heidnischen Anschauungen durchsetzt war. —

Der II. Vortrag über »Babel und Bibel« fand statt am 12. Januar 1903, an demselben Orte und vor derselben hohen und höchsten Zuhörerschaft, nachdem der Vortragende inzwischen gelegentlich einer sechsmonatigen Reise nach den Ausgrabungsstätten 17 Wochen an Ort und Stelle geweilt hatte, um seine Ansichten zu vergleichen, nachzuprüfen und zu bereichern (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. 38 Seiten Text, 6 Seiten Anmerkungen, Preis 2 Mark). Voran geht ihm ein Wort »Zur Klärung«; in den Anmerkungen spricht sich der Verfasser deutlicher aus über seine Auffassung des Begriffs der göttlichen Offenbarung im A. T. Da diese seine Auslassungen von grundsätzlicher Bedeutung sind, so werden wir später auf sie zurückkommen müssen. Um Irrtümern, wie sie beim Erscheinen des I. Vortrages laut geworden waren, vorzubeugen, betont er ausdrücklich, daß die deutsche morgenländische Gesellschaft, welche erst seit 5 Jahren an der Seite anderer Nationen ihre Ausgrabungen im fernen Osten betreibt, mit seinen »religionsgeschichtlichen Ansichten nicht das mindeste zu tun hat«

(S. 39), daß er also lediglich für seine eigene Person spricht. Neue Gesichtspunkte bringt der II. Vortrag nicht, wohl aber neues Material. Besonderes Interesse erregen der in der heiligen Schrift mehrfach genannte *re'em* (*rêmu*, Einhorn oder Wildochs: Ps. 22, 22. 29, 6. 5. Mos. 33, 17), der Drache zu Babel und das schon erwähnte Gesetzbuch Chammurabis, von dem *Delitzsch* vermutet, daß es die israelitische Gesetzgebung und Bundesschließung am Sinai direkt beeinflußt hat (S. 27). Angenehm berührt die Zurückhaltung und weise Mäßigung, die der Verfasser hier bekundet, und die sich von der Siegeszuversicht, wie sie im I. Vortrage sich ausspricht, vorteilhaft abhebt.

Mit Spannung hatte man dem II. Vortrage über »Babel und Bibel« entgegengesehen; als er erschien, steigerte sich noch die allgemeine Bestürzung. Lauer und gedrückter war die Stimmung derer, die gehofft hatten, *Delitzsch* werde nach seiner Orientreise seine früheren Behauptungen wesentlich einschränken, die heilsgeschichtliche Bedeutung des Alten Testaments, seinen unlöslichen Zusammenhang mit dem Neuen wenigstens bedingungsweise zugeben, die Unvergleichbarkeit biblischer und altorientalischer Überlieferung in Glaubenssachen einräumen und seine Stellung zur »modernen« Bibelforschung scharf und unterschiedlich angeben, wenn auch niemand erwartete, daß er die göttliche Urkundlichkeit, den Offenbarungscharakter des A. T. anerkennen würde. Gleichzeitig aber wurde auch die Abwehr der *Delitzsch*schen Übertreibungen und Verallgemeinerungen eine entschiedenere. In erster Linie ist hier bemerkenswert ein Brief Sr. Majestät des Kaisers an den Admiral Hollmann, der Vorstandsmitglied der deutschen Orientgesellschaft ist, datiert vom 15. Februar 1903 und abgedruckt im 62. Jahrgang der »Grenzboten«. In der ihm eigenen, warmherzigen Weise gibt Kaiser Wilhelm eine Beeinflussung der Bibel durch Babel in Bild und Sprache, also in den Ausdrucksmitteln der religiösen Vorstellungs- und Gedankenwelt des Altertums sehr wohl zu, betont aber mit

um so größerem Nachdruck die völlig anders geartete Offenbarung und ihren konträren Inhalt hier und dort, indem er die Geschichte Israels von Abraham bis auf Christus durcheilt, den stufenweisen Fortschritt in der Entwicklung der Gottes- und Heilsidee hervorhebt und seinen Glauben an eine übernatürliche Offenbarung Gottes im A. T. offen zum Ausdruck bringt. Angesichts dieser unzweideutigen Sprache erscheint es unverständlich, wie ein evangelischer Geistlicher (der Name tut nichts zur Sache; in der Gegenwart ist er häufiger genannt worden aus Anlaß eines besonderen Falles, und auch in der Reihe der Mitarbeiter an den *Schiele*schen »Religionsgeschichtlichen Volksbüchern« ist er zu lesen) es fertig bringen kann, in einer 7 Seiten langen Auseinandersetzung den Kaiser des Irrtums zu bezichtigen und ihn zu korrigieren an der Hand eines von ihm zusammengestellten biblischen Materials, das zu der These, deren Irrigkeit er nachweisen will, gar nicht in Beziehung steht. Überhaupt muß festgestellt werden, daß von den zahlreichen Entgegnungen auf *Delitzsch'* »Babel und Bibel«, so grimmig sie sich stellen, manche recht bedenklich hinter *Delitzsch* herhinken, als fürchteten ihre Urheber die Rache des »Löwen von Kutha«. Wie groß das Bedürfnis der gebildeten Kreise nach Klarheit in der Babel-Bibelfrage war, zeigte sich darin, daß die bedeutenderen Gegenschriften mehrfach, einige bis zu 10 Malen neu aufgelegt werden mußten.

Leider trat bald nach der Veröffentlichung des II. Vortrages in der Babel-Bibeldebatte der entscheidende, gefürchtete Wendepunkt ein: Man verlor den Boden der sprachlichen und geschichtlichen Tatsachen unter den Füßen und begab sich, teils mit Widerstreben, teils mit unüberlegter Hast auf das Gebiet der christlichen Dogmatik. Hier ist die Religionswissenschaft die einzig zuständige Beurteilerin; sie allein hat zu entscheiden, ob religionsgeschichtliche Meinungen und Theorien, besonders wenn sie aus Laienkreisen stammen, noch in Einklang zu bringen sind mit der geoffenbarten Religion, oder nicht.

Dadurch, daß *Delitzsch* sich zum Vertreter und Verfechter solcher Theorien machte, legte er sich die Pflicht auf, sich mit den besten vorhandenen Hilfsmitteln zu unterrichten über die grundlegenden Begriffe und Denkvoraussetzungen einer positiven Bibel- und Religionswissenschaft. Denn eine voraussetzungslose Wissenschaft gibt es nicht. Weder die Naturwissenschaft, noch die Geschichts-, Rechts-, Staats-, Sprach- und Altertumswissenschaft, weder die Metaphysik, noch die Psychologie und die Ethik können gewisser hypothetischer Hilfsbegriffe, die das, was die Wissenschaft zu lehren hat, denknotwendig machen, völlig entraten; nur mit der Einschränkung, daß man zur Anerkennung dieser Begriffe oft erst im Verlauf des Denkens (*a posteriori*) geführt wird. Von der angegebenen Notwendigkeit war *Delitzsch* auch überzeugt. Er fühlte die Unzulänglichkeit des rein supra-naturalistischen Offenbarungsbegriffs, der ihm aus der Zeit seines Vaters, des Theologieprofessors *Franz Delitzsch* her geläufig war, beging aber den großen Fehler, — denn ein solcher war es trotz aller Entschuldigungen —, daß er sich in seiner Gewissensnot an einen Helfer wandte, der den Zwiespalt in seinem Innern, statt ihn zu heilen, nur noch vergrößerte: *Julius Wellhausen* und dessen »Israelitische und jüdische Geschichte«. Das Ungereimte, Denkwidrige, was in dem Offenbarungsbegriff der »modernen« Bibelwissenschaft liegt, führte ihn, den radikalen Forscher und Denker dazu, den göttlichen Offenbarungscharakter des A. T. überhaupt zu leugnen. Er vergaß dabei, daß, wie einer der Wortführer im Babel-Bibelstreit die Sachlage treffend gekennzeichnet hat, »die Türen, die er mit so schönem Eifer einrennt, lange schon offen stehen« (*Gunkel*, »Israel und Babylonien«, S. 35); zwar nicht so weit, wie *Gunkel* glaubt, daß damit einer allzu freien und kühnen Auslegung und Umdeutung des Wortes Gottes Vorschub geleistet würde, aber doch so weit, daß die neu gewonnenen Kenntnisse, welche die orientalische Altertumskunde herzubringt, mit dem angedeuteten Vorbehalt durch

sie hindurch in den Bibelkommentar aufgenommen werden können. Wenn also *Delitzsch* wollte, daß die von ihm angeregte »Revision unserer mit dem A. T. verknüpften Offenbarungsvorstellung« (II, 43) einen wirklichen Erfolg haben sollte, durfte er sich nicht von vornherein auf einen schroff ablehnenden Standpunkt stellen; daß er es dennoch tat, hat zur Folge gehabt, daß auch die positive Bibelwissenschaft ihrerseits erklären mußte: »Die prophetische Religion Israels trägt Offenbarungscharakter, und wenn Friedrich Delitzsch diesen Offenbarungscharakter leugnet, so muß die Theologie auf Verständigung verzichten« (*Jeremias*, »Im Kampfe um Babel und Bibel«, S. 6).

Man muß *Delitzsch* das Zeugnis ausstellen, daß er sich der vielen Gegner, die manchmal nicht glimpflich mit ihm verfuhren, im allgemeinen mit der kühlen Ruhe und sachlichen Besonnenheit erwehrt hat, die man bei dem großen Assyriologen füglich voraussetzen durfte. Trotzdem hat der Streit hier und da auch häßliche Formen angenommen und sich auf persönliche Dinge zugespitzt. So wirft *Delitzsch* einem seiner Gegner (wem es um die Namen zu tun ist, mag sie in Prof. *Delitzsch*' Vorträgen selber nachlesen), der ihn auf religionsgeschichtlichem Boden wirksam bekämpft hatte, »stupende Unwissenheit auf allen Gebieten der Keilschriftforschung,« Schülerhaftigkeit, Harmlosigkeit u. dgl. vor; so spricht er ein andermal von der »geistigen und sittlichen Verlotterung eines deutschen Pfarrers«, weil dieser es gewagt (!) hatte, in einer angesehenen theologischen Zeitschrift *Delitzsch*' Verhimmelung der babylonischen Religion zu parodieren. Das sind Entgleisungen, die sich zwar hätten vermeiden lassen, aber doch möglich und zu entschuldigen sind.

Jahr und Tag verging, ehe der von *Delitzsch* in Aussicht gestellte III. Vortrag erschien. Von den engeren Fachgenossen zeigte sich niemand bereit, für Delitzsch in die Bresche zu springen; daher ließen die Spannung

und das Interesse nach: man wurde babel-bibelmüde, um so mehr, als *Delitzsch* in allen späteren Ausgaben des II. Vortrages der Erwartung entgegentrat, als beabsichtige er, in dem Schlußvortrage seine Stellung zur neutestamentlichen Offenbarungsfrage näher darzulegen. So flaute die Babel-Bibelbewegung ab; von dem III. Vortrage nahm man kaum noch Notiz, und doch ist er ebenso wichtig und interessant wie der I., auf den er zurückgreift. Das zeigt sich sofort, wenn man seinen Inhalt näher ansieht.

Den III. (Schluß-) Vortrag hatte Prof. *Delitzsch* zu halten versprochen, »sobald die Ansichten über die — im I. und II. Vorträge — dargelegten Anschauungen sich geklärt und gefestigt« haben würden. Er fand zu drei Malen statt, aber nicht in Berlin, sondern in Barmen (28. Okt.), Köln (29. Okt.) und Frankfurt a. M. (9. Nov. 1904) vor den dortigen literarischen Gesellschaften bezw. im Verein für Geographie und Statistik zu Frankfurt (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1905. 48 Seiten Text, 21 Seiten Anmerkungen, 21 Abbildungen, Preis 2 Mark). Nach einer Bemerkung zum II. Vortrage, die *Delitzsch* aber in dessen späteren Ausgaben unterdrückt hat, sollte der III. Vortrag zeigen, daß dem Verfasser »Erhalten und Bauen weit mehr am Herzen liegt als das Erschüttern und Abtragen wankend gewordener Pfeiler«. Das ist eine schöne, aber leere Redensart geblieben; denn wer den III. Vortrag ebenso aufmerksam liest wie die beiden ersten, wird in *Delitzsch* nichts weniger sehen als einen Erhalter und Mehrer christlichen Glaubenslebens, darüber kann auch der Schluß des Vortrags nicht täuschen. Auf die Frage: »Was dünket euch um Christo, wes Sohn ist er?« eine klare, ungeheuchelte Antwort zu geben, unterläßt *Delitzsch*, obwohl er durch den Verlauf der Babel-Bibeldebatte zu einem unumwundenen Geständnis nach dieser Richtung hin förmlich gedrängt worden war. Mit bloßen Beteuerungen, an denen es *Delitzsch* nicht fehlen läßt, ist hier nichts gewonnen. Seine Grund-

anschauung von dem Verhältnis zwischen Israel und Babylon hat sich in nichts geändert; aber vorsichtiger ist er geworden, viel vorsichtiger noch, als er im II. Vortrage sich ausdrückt. Das erkennt man am besten, wenn man die Worte gegenüberstellt, mit denen er den I. und III. Vortrag einleitet. Dort heißt es (I, 4): Es bricht »die Überzeugung sich Bahn, daß obenan die Ergebnisse der babylonisch-assyrischen Ausgrabungen berufen sind, eine neue Epoche, wie im Verständnis, so in der Beurteilung des A. T. herbeizuführen, und daß für alle Zukunft eng verbunden bleiben Babel und Bibel;« hier (III, 3) möchte *Delitzsch* zeigen, »wie das wiedererstehende babylonisch-assyrische Altertum unsern geistigen Blick weitet, im Verein mit den Errungenschaften (!?) der alttestamentlichen Forschung unser Urteil über Wesen und Wert des althebräischen Schrifttums tiefgehend ändert, und über die bedeutsamsten religiösen Fragen Licht zu verbreiten bestimmt scheint.« Man fühlt das Herzklopfen des Mannes heraus, der an seiner eignen Sache unsicher geworden ist. *Delitzsch* zieht sich auf seinen vermeintlichen Bundesgenossen, die moderne alttestamentliche Theologie, zurück, die ihm allerdings in seinem Feldzuge gegen Orthodoxie und positiven Bibelglauben wacker Gefolgschaft geleistet hat. Im weiteren Verlaufe wird sich zeigen, wie es um die Bundesgenossenschaft dieser beiden Erkenntnisdisziplinen bestellt, und daß es sehr wohl möglich ist, das Verhältnis umzukehren. Die Wissenschaft vom alten Orient kann in der Hand der strenggläubigen (orthodoxen) Kirche ein wirksames Mittel werden in ihrem unablässigen Kampfe gegen den aus Natur- und Geschichtswissenschaft hervorgewachsenen Unglauben und den von der modernen Bibelwissenschaft großgezüchteten und begünstigten Scheinglauben. —

Der Vortrag nimmt Bezug auf die Einwendungen, die dem Verfasser von gegnerischer Seite gemacht worden

waren und macht Gebrauch von den tatsächlichen Berichtigungen, die verschiedene Alttestamentler (z. B. *Gunkel*, »Israel und Babylonien«, S. 11 ff., Anmerkung 3—7) und engere Fachgenossen ihm nahegelegt hatten. Der Vortragende geht aus von den Mängeln der alttestamentlichen Völkertafel 1. Mos. 10, deren Irrtümer und Lücken besonders dadurch offenkundig werden, daß das reichbegabte, hochentwickelte Volk der Sumerer keinen Platz in ihr erhalten hat (S. 3—6). Er macht aufmerksam auf das durch Keilschriftfunde erschlossene tiefere Verständnis des Menetekel (Dan. 5, 25—28), das sich als dem jüdischen Sprachgebrauch entnommen erweist (S. 7—10) und führt des weitern aus, daß das samaritische Mischvolk, welches im 8. und 7. Jahrhundert durch König Phul (Tiglathpileser III.) von Assyrien in Kanaan dadurch geschaffen wurde, daß er Bewohner babylonischer Städte dorthin verpflanzte, in seinem Grunde babylonisch war und blieb, was darum ins Gewicht fällt, weil Jesus den »babylonischen« Samariter den Juden zum Vorbild hinstellt (S. 11—12); auch den 7. Vers des messianischen Psalms 2 (»Du bist mein Sohn, heute habe ich dich gezeuget«) macht er verständlich allein aus dem durch babylonische Rechtsurkunden bezeugten und festgelegten Brauch bei der Annahme und Verstoßung eines Kindes (S. 12. 13).

Daß die babylonische Literatur ihre religiöse Lyrik, ihren Psalter hat, der sich dem biblischen gleichwertig zur Seite stellen läßt; daß diese babylonischen Psalmen in derselben Weise und mit denselben Instrumenten begleitet wurden wie die hebräischen; daß sie nach Inhalt und Gedankengang zu ihnen in Parallele gestellt werden können: ist für *Delitzsch* eine ausgemachte Sache (S. 13—18). Ja diese babylonischen Psalmen sind es recht eigentlich, welche nach *Delitzsch'* Meinung uns die tiefsten Blicke tun lassen in die babylonische Ethik und Religion (S. 18); daher bemüht er sich im 2. Teile seines Vortrags, beide ins rechte Licht zu setzen auf

Grund der Spruchweisheit der Babylonier und ihrer Schriftdenkmäler religiösen Inhalts. Daß er sich dabei mehrfach wiederholt und auf seinen I. Vortrag zurückverweist, kann nicht Wunder nehmen: auch ein großer Gelehrter kann nicht immer durchaus Neues vorbringen. Namentlich liegt ihm daran, die Forderung der sittlichen Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit in dem Gesetzbuch Chammurabis nachzuweisen, für das neutestamentliche Gebot der Nächstenliebe aus der babylonischen Literatur ähnlich lautende Vorschriften zusammenzustellen (S. 20 bis 23) und gegenüber der alttestamentlichen Auffassung von der Sünde und ihren Folgen, von der Schuld und deren Tilgung durch Opfer und reuiges Flehen bei den Babyloniern die gleiche Folgerichtigkeit und Innerlichkeit erkennen zu lehren (S. 23—28).

Den Schluß bildet auch hier wie im I. Vortrage das Zugeständnis, daß die Religion der Babylonier Polytheismus war. Dennoch reichen nach *Delitzsch'* Ansicht die Wurzeln des Monotheismus weit über Israel hinaus bis in die babylonische Vorzeit zurück, da schon früh zwischen Gottheiten und Götterbildern unterschieden und die letztliche Einheit der ersteren geahnt wurde (S. 28 bis 36). »Gegensätze für immer« bleiben Babel und Bibel insofern, als die babylonische Gottesanschauung trotz zahlreicher Spuren von Monotheismus doch dem semitischen Monotheismus des Volkes Israel nicht angenähert werden kann. Unvollkommen aber sind beide; die Vielgötterei Babyloniens deswegen, weil sie ungeachtet ihrer menschlich-sittlichen Höhe und trotz mannigfacher Ansätze sich nicht zum Monotheismus hat erheben können, der Jahweglaube Israels darum, weil er, wie die Religion der kanaanäischen Nachbarvölker, auf der Stufe der Anbetung eines besonderen Volksgottes stehen geblieben ist (S. 37 bis 43). Das Eifern, Strafen, Trösten und Verheißen der Propheten hat nur dazu dienen können, eine Weiterentwicklung der Gottesidee zu verhindern (S. 44—46), bis — Jesus von Nazareth kam, der die Schranken

zwischen den Völkern, zwischen Gott und der Welt (?) mit Weisheit und Milde hinwegnahm, an Stelle von Opferdienst und äußerer Werkgerechtigkeit gläubige Gesinnung und Reinheit des Herzens forderte, die Möglichkeit der Gottesverehrung an jedem beliebigen Orte verkündigte, die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit lehrte und eine Religion der Liebe schuf. —

In der Zwischenzeit hatte Prof. *Delitzsch* zwei weitere Arbeiten veröffentlicht, von denen aber die erste, die er auch als Vortrag gehalten hat, nur indirekt mit der Babel-Bibelfrage zusammenhängt. Sie schildert die Eindrücke, die der Verfasser »Im Lande des einstigen Paradieses« (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 58 Seiten, Preis 2 Mark) bei seiner persönlichen Anwesenheit dort empfing, bietet in anziehender, gemeinverständlicher Form eine Beschreibung der verschiedenen Landschaften, Ruinenfelder und Fundstätten, hebt die Erfolge, welche die »Deutsche Orientgesellschaft« bei ihren Nachforschungen bisher erzielt hat, gebührend hervor und enthält auch einen kurzen Abriß von der Entstehung und Bedeutung der Keilschriftzeichen. Die zweite Arbeit ist auch »Babel und Bibel« betitelt (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, Preis 1 Mark), gibt aber nur einen »Rückblick« auf den Verlauf der Babel-Bibelbewegung und einen »Ausblick« in die Zukunft. Beide Arbeiten interessieren an dieser Stelle weniger, wie auch frühere in das Gebiet der Religionsgeschichte und Bibelforschung übergreifende Arbeiten des Verfassers uns hier nicht zu kümmern brauchen, obwohl sie sich schon in denselben Gedankengängen bewegen wie die Babel-Bibelvorträge; wegen ihres wissenschaftlichen Gewandes und aus manchen anderen Gründen haben sie die Beachtung des großen Publikums nicht gefunden. —

Das Unwetter ist vorüber, die Wogen haben sich geglättet. Wir können nun den Schaden besehen und untersuchen, was für seltsame Dinge die Sturmflut ans Land gespült hat. Da wird sich denn zeigen, daß das

Unheil bei weitem nicht so groß ist, wie viele gefürchtet hatten; von einer ernstlichen Gefährdung der christlichen Religion und des Schiffleins »Kirche« kann keine Rede sein. Das aber wird sich leider auch herausstellen, daß viele von denen, die sich dem Fahrzeuge anvertraut haben, in Ungewißheit geraten sind, wohin das Schiff steuert, und ob die Schiffsmannschaft ihrer Aufgabe gewachsen sein wird. Dieser Schade ist immerhin recht erheblich, und vorläufig nicht wieder gut zu machen. Erst wenn alle Mitreisenden mit Hand anlegen und die Schiffsleute besser gelernt haben, Klippen und Untiefen zu vermeiden und die Ungeheuer der großen Tehom wirksam zu bekämpfen, kann das alte Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Fahrzeugs und die Sicherheit der Führer zurückkehren. Deutlicher gesagt: Die Babel-Bibelvorträge von Prof. *Delitzsch* haben in weiten Kreisen den Eindruck hervorgerufen, als habe sich die Kluft, die von alters her zwischen Erkennen und Glauben, zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, mechanistischer und theistischer Weltanschauung, natürlicher und geoffenbarter Religion besteht, noch mehr vertieft, als gebe es keine Formel, die beide Größen in sich vereinigte, als seien für alle Zeiten schroffe, unüberbrückbare Gegensätze »Babel und Bibel«. Diesen Eindruck müssen alle haben, die von der christlichen Religion kein wahres, sondern ein Zerrbild in Kopf und Herzen haben, alles schlankweg leugnen, was sich nicht in ein System bringen läßt und jeden kirchlich gesinnten, gläubigen Christen für einen Reaktionär und Dummkopf halten. Hüten wir uns vor dieser Selbstvergötterung, dieser Vergottung der Welt, diesem Radikalismus, diesem Entweder — oder! Glücklicherweise sind wir nicht auf *Delitzsch* angewiesen, wenn wir uns in Sachen der altorientalischen Geschichts- und Religionswissenschaft weiter unterrichten wollen. Es gibt Männer, die in der Kenntnis der altorientalischen Sprachen es *Delitzsch* vollkommen gleichtun, bei der religionsgeschichtlichen Verwertung der ge-

wonnenen Kenntnisse aber mit größerer Vorsicht, mehr Geschick und glücklicherem Erfolge zu Werke gehen als er. Wer diese Männer sind, werden wir bald hören. An sie wollen wir uns wenden. Denn einfach der Streitfrage aus dem Wege gehen, sein Gewissen mit seichtem Trost wieder einlullen, wäre feige, und für das eigne Seelenheil ebenso gefährlich und verderblich, wie entmutigend für andere. Wir müssen uns auseinandersetzen mit den feindseligen Mächten, die in der Gegenwart ihr Haupt erheben; besonders haben diese Pflicht: Geistliche und Lehrer.

II. Die Grabungen im Morgenlande und die wichtigsten Funde.

Die Assyriologie ist eine verhältnismäßig junge Wissenschaft: sie beging vor kurzem ihre Jahrhundertfeier. Am 4. September 1802 trat der Gymnasiallehrer *Georg Friedrich Grotefend* vor einer Gesellschaft gelehrter Männer in Göttingen mit einer von ihm gemachten Beobachtung an die Öffentlichkeit. Es war ihm gelungen, in drei Keilgruppen einer altpersischen Inschrift den Namen Vischtaspa = Hystaspes zu finden. Diese von seltenem Scharfsinn zeugende Entdeckung war der Ausgangspunkt für »eine der glänzendsten Taten des menschlichen Geistes« (*Gunkel*, »Israel und Babylonien«, S. 6): die Entzifferung der Keilschrift. Es darf als ein glücklicher Zufall bezeichnet werden, daß zu derselben Zeit noch eine andere wissenschaftliche Großtat ersten Ranges vollbracht wurde dadurch, daß ein Franzose den Schlüssel zur Deutung der ägyptischen Priester- (Hieroglyphen-) Schrift fand.

Nachdem *Grotefend* seine grundlegende Entdeckung gemacht hatte, bemächtigte sich französischer Forschungsdrang und englischer Sammeleifer des neuen Gebiets mit Mut und Erfolg, während gleichzeitig durch Sprachgelehrte aller Nationen die junge Wissenschaft systematisch ausgebaut und fortentwickelt wurde. Unter Beteiligung des

Großkapitals taten sich verschiedene Gesellschaften zusammen und rüsteten Expeditionen aus, welche unter der Leitung tatkräftiger, intelligenter Männer und mit Erlaubnis der türkischen Regierung Nachforschungen anstellten und die Grabungen ins Werk setzten, die heute einen so bedeutenden Umfang angenommen haben. Die Grabungen wurden anfangs recht planlos, raubbauartig betrieben; man ließ sich vom blinden Ungefähr und von den mündlichen Angaben dort wohnender Leute leiten. Infolgedessen mußten auf Befehl des Sultans bereits angefangene Schächte mehrmals wieder zugeschüttet werden. Erst später kam Plan und Ordnung in das Unternehmen, und damit mehrten sich die Erfolge, die bald eine ungeahnte Höhe erreichten.

Die ersten Untersuchungen fanden auf assyrischem Boden, in und um Niniveh herum statt, dessen Ruinen sich auf der linken Seite des obern Tigris gegenüber der heutigen Stadt Mosul erheben. James Rich arbeitete bei dem Dorfe Kujundschick, östlich von Niniveh; seine Ausbeute war vorderhand gering. Emile Botta legte 1843 in Khorsabad, 4 Stunden weiter nördlich, den Palast des Königs Sargons II. von Assyrien frei, dessen Residenz Khorsabad war, und der im Jahre 722 v. Chr. das Zehnstämmereich in die Gefangenschaft führte. Henry Layard stieß 1845 südöstlich von Niniveh bei Nimrud, dem biblischen Kalach (1. Mos. 10, 11. 12), auf den Palast des Königs Sanherib, der aus der Geschichte Judas bekannt ist durch die Belagerung Jerusalems unter Hiskias (2. Kön. 18, 13 ff.), und dem die Stadt Niniveh ihre Glanzzeit verdankt (*Alfr. Jeremias*, »Das Alte Testament im Lichte des alten Orients«, S. 166). Die reichen Schätze, die Layard in den 71 Räumen dieses Palastes fand, wanderten nach London in das britische Museum. Der kostbarste Fund aber, »das höchste Kleinod der Keilschriftforschung«, ist die aus Tausenden von beschädigten Backsteinen bestehende Bibliothek des Königs Asurbanipal, den die Griechen Sardanapal (668—626 v. Chr.) nennen, gefunden in

dem Löwenjagdsaale seines Palastes zu Niniveh, den 1854 der englische Konsul in Mosul, Hormuzd Rassam, bloßlegte. In dieser königlichen Bibliothek sind von hohem Werte zwei keilschriftliche Epen, das eine auf 7, das andere auf 12 Tafeln geschrieben.

Das erstgenannte Epos ist die auf Befehl des Königs von assyrischen Schreibern hergestellte Abschrift eines Weltschöpfungsmythus, der sicherlich in Babylon von Priestern des Marduktempels Esagila verfaßt wurde. Nach seinen Anfangsworten wird es gewöhnlich das Epos »Enuma elisch« genannt (das Folgende nach *Jeremias* a. a. O., S. 52 ff., 73 ff.). Die 1. Tafel, deren mittleres Stück stark beschädigt ist, aus andern Quellen aber mit Sicherheit ergänzt werden kann, berichtet von der Erschaffung der Götter aus dem uranfänglichen Ozean und dem zwischen ihnen entbrennenden Kampfe, der durch Ea, den Wassergott, glücklich zu Ende geführt wird. Die 2. Tafel erzählt, wie das Ungeheuer Tiâmat, die Göttermutter und vernichtende Wasserflut, den Kampf wieder aufnimmt und die neu erstandene Götterwelt mit dem Untergange bedroht. Furcht und Zagen überkommt diese, bis Marduk, Eas großer Sohn, sich erbietet, gegen Tiâmat zu kämpfen, wenn ihm das Recht der Schicksalsbestimmung und die Herrschaft über die ganze Welt verliehen wird. Tafel 3 macht uns zu Zeugen einer Götterversammlung. Nach eingenommenem Mahle, und nachdem Marduk Proben seiner Kraft gegeben hat, willigen die Götter in sein Verlangen. Auf Tafel 4 bereitet sich Marduk zum Zweikampfe. Er erlegt die Tiâmat, entreißt dem feindlichen Gotte Kingu die Schicksalstafeln und spaltet die Tiâmat in zwei Teile. Die eine Hälfte richtet er auf als den Nordhimmel oder das Himmelsgewölbe, die andere breitet er ihm gegenüber auf dem Ozean als das Irdische aus, steckt einen Riegel (den Tierkreis) dazwischen, durch den die Wasser der oberen Hälfte verhindert werden auszufließen und weist den Göttern Anu, Bel, Ea ihre Wohnsitze an. Tafel 5 handelt von der Erschaffung der

Himmelskörper, der Festsetzung der vier Weltecken als der vier Hauptpunkte der Sonnenbahn, und von dem Umlauf des Mondes, dessen Lichtgestalten nach der Stellung zum Tagesgestirn bestimmt und geregelt werden. Die 6. Tafel berichtet von der Erschaffung des Menschen, den Marduk bildet getreu den Worten, die er an seinen Vater Ea richtet: »Blut (oder: mein Blut?) will ich nehmen, und Bein (ein Stück Lehm?) will ich [bilden, abkneifen; der Ausdruck »Lehm abkneifen« ist der 1. Tafel des Gilgameschepos entnommen, wo die Erschaffung des Eabani durch Aruru, die weibliche Hälfte des Gottes Anu, mit ähnlichen Worten geschildert wird], will hinstellen den Menschen, der Mensch möge [ ]; will erschaffen den Menschen, daß er bewohne [ ]. Auferlegt sei [ihm] der Dienst der Götter, diese seien [in ihren] Götterkammern.« Der nachfolgende Bericht über die wirkliche Schöpfung des Menschen ist nicht lesbar. Die 7. Tafel enthält eine Lobpreisung Marduks, dem 50 Ehrennamen beigelegt werden.

Das Zwölftafel- (Gilgamesch-) Epos gibt Kunde von den wunderbaren Schicksalen zweier Freunde, des titanenhaften, siebenlockigen Gilgamesch-Nimrud und des rauhhaarigen, ungefügen Riesen Eabani, auf ihren Fahrten durch das irdische und himmlische All. Die 11. Tafel enthält den babylonischen Sintflutbericht. Sie erzählt, wie Gilgamesch, um seinen verstorbenen Freund zu suchen, nach einer abenteuerlichen, beschwerlichen Reise über die Gewässer des Todes auf der »Insel der Seligen« ankommt, wo ihm sein Urahn Utnapischtim, der auch Atrachasis (der Erzgescheite) heißt, verkündet, mit wessen Hilfe und in welcher Weise er der großen Flut glücklich entronnen ist.

Außer diesen beiden Epen sind unter den Resten der Bibliothek Asurbanipals für die Geschichte des nachsalomonischen Reiches von hoher Wichtigkeit die im Jahre 1862 durch Sir Henry Rawlinson entdeckten Listen von Namen der obersten assyrischen Staatsbeamten

(Limmu) während der Jahre von 893—666 v. Chr. Da für jedes dieser Jahre ein solcher Beamter zur Bezeichnung des Jahres namentlich angeführt ist, und da ferner in den Limmulisten von einer Sonnenfinsternis die Rede ist, mit der nur die totale Sonnenverfinsterung gemeint sein kann, die nach astronomischer Berechnung am 26. Juni 763 in Niniveh zu sehen war, so ist dadurch ein Mittel geboten, durch welches man die Regierungszeit der für den genannten Zeitraum in Betracht kommenden assyrischen Könige mit Sicherheit und aufs Jahr genau angeben kann. Das ist darum mit Freuden zu begrüßen, »weil wir wissen, daß die biblischen Geschichtsschreiber hier und da auf eine peinliche Chronistik zu Gunsten ihrer Vorliebe für heilige Zahlen verzichtet haben« (*Jeremias* a. a. O., S. 292 f.).

Später griffen auch nordamerikanische Expeditionen unter Führung von Peters und Hilprecht ein, und als letzte wissenschaftlich beteiligte Kulturmacht erschien 1899 — Deutschland auf dem Plan. In den 5 bis 6 Jahren ihres Bestehens aber hat die unter dem Protektorat des Kaisers stehende, von Prof. *Delitzsch* trefflichst beratene »Deutsche morgenländische Gesellschaft« unter der technischen Leitung Dr. *Koldeweys* schon ansehnliche Erfolge erzielt. Im Jahre 1902 schenkte der türkische Sultan dem deutschen Kaiser die Ruinenstätte Kala Scherkat, südlich von Nimrud am Tigris gelegen. Die Grabungen wurden noch in demselben Jahre aufgenommen und versprechen wichtige Aufschlüsse über die älteste Geschichte des Reiches Assur, die noch völlig im Dunkel ruht, obwohl *Jeremias* (a. a. O., S. 158. 164) und *Hommel* im Anschluß an *Ed. Glaser* die »Völkerkammer Arabiens« für das Stammland der Assyrer, der Babylonier und vieler anderer semitischer Völkerschaften halten.

Können die Nachforschungen im Westen des Zweistromlandes, in den syrisch-arabischen Grenzgebieten dazu dienen, die Beziehungen zwischen der israelitisch-kanaani-

tischen Kultur und dem alten Assyrien aufzuhellen, so sind die im östlichen Teile der Euphratebene, in Babylonien betriebenen nicht minder wichtig für die Frage nach der Urheimat des Menschengeschlechts und nach den Anfängen der babylonisch-sumerischen Kultur. Hier wurden die Grabungen begonnen um die Mitte des vorigen Jahrhunderts durch die Engländer unter Henry Layard, und die Franzosen unter dem am 20. August 1905 in Paris verstorbenen Julius Oppert, einem Deutschen, in Hamburg von jüdischen Eltern geboren; die Bemühungen erfolgten hauptsächlich auf den Trümmern von Babylon, in der Nähe des jetzigen Städtchens Hilleh. Leider gingen die ersten dort gemachten Funde bei ihrer Fortschaffung nach Europa durch einen Unglücksfall am 23. Mai 1855 verloren: sie ruhen auf dem Grunde des Tigris. Nach längerer Unterbrechung wurden 1879 die Erdarbeiten wieder aufgenommen; heute werden sie planmäßig und erfolgreich fortgesetzt durch die Deutsche Orientgesellschaft. Dieser ist es gelungen, die Prozessionsstraße freizulegen, auf welcher am Neujahrsfeste, das seit Chammurabi mit dem Anfang des Frühlings zusammenfiel, das Bild des babylonischen Stadtgottes Marduk einhergezogen wurde auf einem schiffartigen Karren, damit andere gleichfalls herbeigebrachte Götterstatuen, besonders die des Nabu von Borsippa, der Schwesterstadt Babylons, ihm ihre Huldigung bezeigten. Auch der Marduktempel Esagila, »das Haus des Tags«, ist durch sie aus dem Schutt erstanden. —

Aus der weiteren Geschichte der orientalischen Grabungen verdienen außer der Chammurabi-Säule (*Jeremias* a. a. O., S. 261 ff.), die an ihrem oberen Ende eine auf den Inhalt bezügliche bildliche Darstellung trägt, und deren untere Textzeilen ausgekratzt sind, noch zwei Funde Erwähnung, die im Zusammenhang der Babel-Bibelfrage häufig genannt worden sind, obwohl der eine gar nicht auf asiatischem Boden gemacht worden ist, und der andere nicht zur Keilschriftliteratur gehört.

Der erste besteht aus 3000 und mehr Tontafeln, die man in den Jahren 1887/88 beim Durchsuchen der Trümmer von Chut-Aten, heute Tel el Amarna in Oberägypten ans Licht förderte. Chut-Aten war die um 1380 v. Chr. erbaute Residenz des Königs Amenophis IV., der sich Chu-en-Aten d. i. Abglanz der Sonnenscheibe nannte und sich als Sonnengott verehren ließ (*Jeremias* a. a. O., S. 254). Leider befinden sich von diesen Tafeln einige in Kairo, andere in London, noch andere in Berlin, mehrere sogar in Privatbesitz. Sie stammen aus der Zeit zwischen 1500 und 1400 v. Chr. und enthalten Briefe vorderasiatischer Könige und ägyptischer Vasallen, Statthalter und Verwaltungsbeamte an die ägyptischen Könige Amenophis III. und IV., daneben Bruchstücke mythologischen Inhalts und einiges andere. Auch Kanaan, d. i. der südliche Teil Syriens, Palästina mit umfassend, stand damals unter ägyptischer Hoheit, ist demgemäß durch mehrere Berichte vertreten, die von dem Statthalter zu Jerusalem stammen (*Jeremias* a. a. O., S. 202 f.). Unter denjenigen Tafeln, die aus Babylonien, vielleicht auch aus Kanaan, nach Ägypten gesandt wurden, befindet sich eine, welche vermutlich dem ägyptischen Machthaber eine Probe altbabylonischer Mythen geben sollte. Es ist die Legende von Adapa, dem Liebling und Schützling des Gottes Ea. Ea hat sein Geschöpf mit himmlischer Weisheit begabt und bestellt ihn zum Hüter seines Heiligtums in Eridu, südlich von Ur. Anu, der Göttervater, hat gleichfalls seine Freude an dem frommen, klugen Menschenkinde und möchte ihm ewiges Leben verleihen, um ihn der Gemeinschaft der Götter teilhaftig zu machen. Bei einem Fischfang auf hoher See »verunglückt« Adapa, sinkt in die Unterwelt und wird vor Anu gestellt. Dieser läßt ihm Götterspeise und Lebenswasser darreichen. Der neidische Ea aber hat Adapa zuvor gewarnt, von der Speise und dem Wasser des »Todes«, das man ihm anbieten würde, etwas zu genießen. Diesem Rate folgt Adapa und — geht des ewigen Lebens verlustig (nach

Jeremias a. a. O., S. 72 f.). Das Bedeutsame an diesen Tontafeln ist, daß ihr Inhalt nicht, wie man erwarten sollte, in ägyptischer Sprache abgefaßt und womöglich auf ägyptischem Schreibmaterial (Papyrus) niedergeschrieben ist, sondern daß Schrift und Sprache babylonisch sind. Daraus schließt man nicht nur, daß das Babylonische in damaliger Zeit eine Art internationaler Diplomatensprache war, ähnlich wie in der neuern Zeit das Französische, sondern mehr noch, daß in den vorangegangenen Jahrhunderten eine weitgehende Beeinflussung der gesamten morgenländischen Kultur durch babylonische Sitten, Rechtsanschauungen, religiöse Vorstellungen usw. stattgefunden haben muß, obwohl politisch betrachtet Babylon von Ägypten, später auch von Assyrien abhängig war (*Jeremias* a. a. O., S. 195 f.). Auf den Amarnatafeln erscheint aber das babylonische Idiom nicht rein, sondern mit sprachlichen Elementen durchsetzt, die der betreffenden Landessprache eignen. Daraus hat man voreilig den Schluß gezogen, die ägyptischen (und andern) Herrscher und Gewaltigen hätten aus Eitelkeit und Ehrgeiz ihre (?) Schreiber veranlaßt, sich der babylonischen Schrift und Sprache zu ihren Aufzeichnungen zu bedienen, und es könnte daher von einer allgemeinen Verbreitung des babylonischen Schriftwesens und Volkstums nicht die Rede sein. Dieser Schluß ist nicht zwingend und wird widerlegt durch Privaturkunden, 2 Briefe und 2 Namenlisten, welche der österreichische Professor *Sellin* 1902 und 1903 bei seinen Grabungen zu Ta'annek in der Ebene Jesreel fand (*Jeremias* S. 207 f.), und die ebenfalls in babylonischer Sprache mit Keilschrift hergestellt sind. Nach diesen Anzeichen zu urteilen, muß das Babylonische in jener Zeit sogar eine Art Weltsprache wie das Römische zur Zeit Christi oder das Englische in unsern Tagen gewesen sein.

Der zweite der vorerwähnten Funde ist der Denkstein, den König Mesa von Moab nach dem mißlungenen Kriegszuge der Könige Joram von Israel und Josaphat von Juda gegen ihn ums Jahr 842 aufrichtete

(2. Kön. 3; vgl. 2. Chron. 20). Dieser Stein ist mit einer Inschrift bedeckt, in welcher der Moabiterkönig die jüngste Geschichte seines Landes mitteilt und seinen eigenen Triumph verherrlicht. Die Mesa-Inschrift ist deswegen von hoher Bedeutung, weil sie nicht aus Keilzeichen, sondern aus quadratischen Zeichen, ähnlich der spätern hebräischen Schrift besteht, woraus zu erkennen ist, daß in Moab im 9. Jahrhundert eine hohe Kultur aufgeblüht war, die sich von babylonischen Einflüssen frei zu machen suchte, und weil anderseits nach Aussage *Hugo Wincklers* der Inhalt von Mesas Denkschrift sich völlig deckt mit den Angaben der Bibel. —

Weitere wichtige Aufschlüsse darf man sich versprechen von den Ausgrabungen, welche neuerdings der Deutsche Palästina-Verein auf syrischem Boden in der Nähe von Damaskus, und ferner auf einem mit Schutt bedeckten, vollständig bewachsenen Trümmerhügel betreibt an der Stelle des alten Megiddo, wo im Jahre 609 König Josia von Juda, bekannt durch seine Kultusreform 623, fiel im Kampfe gegen Pharao Necho von Ägypten (*Jeremias* a. a. O., S. 209).

III. Keilschriftforschung.

Staunenswert, für den Laien überwältigend ist die Menge des Materials, das rastloser Fleiß angehäuft hat; ganze Museen sind angefüllt damit. Gewiß ist auch viel Minderwertiges darunter, über das schon die nächste Zukunft achtlos hinwegschreiten wird. Andere, namentlich arabische Funde, liegen noch ungenützt da, weil sie der Wissenschaft nicht zugänglich sind. Und doch stehen wir erst am Anfang der Entwicklung, von der kein Mensch sagen kann, was für Aufschlüsse sie noch bringen, zu welchen Zielen sie führen wird. Kein Assyriologe oder Babylonist kann das weite Gebiet seiner Fachwissenschaft gleichmäßig überschauen, alle Textverhältnisse, alle Veröffentlichungen der Fachpresse mit derselben ein-

dringenden Gründlichkeit prüfen. Wenn nun an vielen kleinern Universitäten für semitisch-orientalische Sprache und Literatur nur ein Lehrstuhl vorhanden, der Vertreter dieses Faches also gezwungen ist, abwechselnd Syrisch, Assyrisch, Hebräisch, Aramäisch oder Arabisch zum Gegenstand seiner Vorlesungen und Übungen zu machen; wenn man ferner bedenkt, wie oft sich erneute Vergleichungen der Abschrift eines Textes mit der Urschrift (Lesungen, Kollationen) notwendig machen; wie oft das, was nicht sicher lesbar, unzweifelhaft deutbar, verstümmelt oder nur bruchstückweise erhalten ist, zu den verschiedensten Vermutungen und Textergänzungen (Konjekturen), zugleich aber auch zu Mißverständnissen, sachlichen Auseinandersetzungen und persönlichen Berichtigungen Veranlassung gibt, so begreift man, daß auch hier, wie auf andern Wissensgebieten, zunächst Einzelarbeit geleistet werden muß.

In diesem Sinne ist bisher auch gearbeitet worden. Man hat zuerst das gesammelte Inschriftenmaterial sorgfältig geprüft und kritisch gesichtet. Sodann haben exakte Philologen die Texte entziffert, Sinn und Zusammenhang in die Überlieferung gebracht, wobei sie das mit Sicherheit zu ergänzende in der Übersetzung einklammerten, Wahrscheinliches mit einem oder mehreren Fragezeichen begleiteten und Fehlendes durch entsprechende Lücken andeuteten. Man hat inhaltlich Verwandtes oder zeitlich Zusammengehöriges gruppenweise geordnet und katalogisiert, den dadurch erhaltenen Zeugnisreihen andere, bereits bekannte und genügend zum Verständnis gebrachte Belegstellen entgegengehalten, wodurch beide in eine neue Beleuchtung gerückt wurden. Man hat Vergleichungen vorgenommen und Beziehungen hergestellt, aber immer mit dem Vorbehalt, daß durch nachfolgende Entdeckungen alle bisherigen Kombinationen über den Haufen geworfen, alle Wahrscheinlichkeiten und Möglichkeiten in ihr Gegenteil verkehrt werden können. Daß die bahnbrechenden Bestrebungen großer Sprachforscher, wie *Alexander von*

Humboldt und *Max Müller* in Oxford auch dem jüngsten Zweige der Sprachwissenschaft zu gute kamen; daß die Grundsätze der literar- und textkritischen Methode, deren sich nach *Bopps, Grimms, Brugmanns* Vorgange die indogermanische vergleichende Sprachwissenschaft bediente, auch auf die westsemitische Sprachfamilie angewendet wurden: darf als selbstverständlich gelten. Gegen die Zuverlässigkeit der Grundlagen der assyrischen Sprachforschung können daher Bedenken nicht erhoben werden. *Königs* Einwand (»Bibel und Babel«[7], S. 8—11), der Quellenwert der Keilschrifturkunden sei darum zweifelhaft, weil manche Zeichen so oder so gelesen werden könnten, ist hinfällig. *Winckler, Delitzsch* u. a. haben ihn als unbegründet zurückgewiesen; *Jeremias* (a. a. O., S. 215) beschränkt die Mehrdeutigkeit auf Eigennamen, die allerdings häufig mit denselben Keilgruppen (Ideogrammen) bezeichnet würden.

Auch an weitblickenden Männern, die aus der Fülle der Einzelheiten das Wesentliche, Bleibende und Entscheidende herausfanden, an begeisterten Lehrern, welche aufstrebende Talente mit sich fortrissen, an führenden Geistern, welche die Aufgabe der Keilschriftforschung richtig dahin bestimmten, daß sie den Grund zu legen habe zu der Wiederherstellung des alten Orients, hat es der Assyriologie nicht gefehlt. Davon zeugen die Werke, die in den letzten Jahrzehnten von ihr geschaffen worden sind. Wir besitzen heute in Deutschland eine »Keilinschriftliche Bibliothek«, herausgegeben von *Schrader* (Berlin, Reuther), eine »Assyrische Bibliothek«, geleitet von *Delitzsch* und *Haupt* (Leipzig, Hinrichs); eine »Assyrische Grammatik«, »Assyrische Lesestücke« und ein »Assyrisches Handwörterbuch«, sämtlich von *Delitzsch*, eine »Vergleichende Grammatik der semitischen Sprachen« von *Zimmern*, ferner eine Reihe von Fachzeitschriften, die teils von hervorragenden Fachgelehrten, teils von besondern Vereinigungen und Gesellschaften herausgegeben werden und den Zweck haben, über die Fortschritte auf

dem Gebiet der assyrisch-babylonischen Altertumskunde zu berichten, so die »Altorientalischen Forschungen« von *Winckler*, die »Zeitschrift für Assyriologie« von *Bezold* (Heidelberg), die »Beiträge zur Assyriologie« von *Delitzsch* und *Haupt*, die Fachzeitschriften der »Deutschen Morgenländischen Gesellschaft«, des »Deutschen Palästinavereins«, die »Mitteilungen der vorderasiatischen Gesellschaft« u. a., ganz zu schweigen von minderwertigen Erscheinungen der Presse und des Büchermarkts. —

Nun führt bekanntlich keine Wissenschaft ein Sonderdasein; die Zeiten, in denen das der Fall war, sind vorüber. Wie ein lebendiges Wesen außer den innern Organen, die zu seiner Erhaltung und seinem Wachstum bestimmt sind, auch peripherische Endorgane hat, durch die es mit andern Geschöpfen in Wechselbeziehung tritt, so ist auch die Assyriologie mehr als bloß Kenntnis und Erforschung einer toten Sprache. Sie weiß, daß sie sich nicht selbst genügen darf, sondern zu geben und zu nehmen hat. Mit einer ganzen Reihe benachbarter und verwandter Wissensgebiete: Welt-, Kultur- und Religionsgeschichte, Geographie, Völkerkunde, Archäologie, Kunstgeschichte usw. tritt sie in einen lebhaften Meinungsaustausch. Sie liefert in Gemeinschaft mit der gesamten übrigen altorientalischen, vorzugsweise semitischen Schrift- und Sprachwissenschaft die Bausteine, aus denen jene Einzeldisziplinen ihr Lehrgebäude aufführen, soweit es sich für sie um Kenntnis des alten Orients handelt. Assyrisch-babylonische, hebräisch-aramäische (syrische), arabisch-minäische, ägyptisch-koptische Sprache und Literatur bilden mit ihren Erzeugnissen die Grundlage für einen Komplex von Wissenschaften, der sich als planvolle innere Einheit darstellt, sofern er die Erschließung des alten vordern Orients in geschichtlicher, geographischer, völkerkundlicher usw. Hinsicht zum Gegenstand und zur Aufgabe hat. Wie bekannt, steht gegenwärtig der erstgenannte Sprachzweig im Vordergrunde des Interesses, sowohl der wissenschaftlich be-

teiligten Kreise wie der öffentlichen Meinung. Der Keilschriftforschung verdankt die Wissenschaft vom alten Orient die bedeutsamsten Aufschlüsse und die wirksamste Förderung, welche sie in den letzten Jahren erfahren hat; nur muß man sich vor dem Irrtum hüten, als ob sie schon heute eine fertige, ausgereifte Weltanschauung vermitteln könnte wie die klassische Antike oder das Christentum. So weit ist es noch lange nicht, und es dürfte noch manches Jahrzehnt, manches Menschenalter vergehen, ehe die Wissenschaft vom alten Orient das ist, was sie sein will. Man bezeichnet diese neue, sich emporringende Weltanschauung, die mit der heidnisch-philosophischen des klassischen Altertums und der christlichen um die Palme des Sieges kämpft und sich für berufen hält, eine vermittelnde Stellung einzunehmen, eine Versöhnung des Gegensatzes zwischen jenen beiden anzubahnen, als **Panbabylonismus** (der Ausdruck ist durch *Hugo Winckler*-Berlin aufgekommen und in Gebrauch genommen; vgl. Panhellenismus, Panslavismus, Pantheismus), und versteht darunter diejenige Auffassung, nach der Babylon das »Hirn Vorderasiens«, die alles beherrschende geistige Vormacht des alten Orients, das Kulturzentrum war, von dem alle Völker des Morgenlandes einschließlich Israel ihr Licht empfangen haben. Aus dem Bisherigen ist klar geworden, und aus dem Folgenden wird sich noch mehr ergeben, daß unter bestimmten Einschränkungen und bis zu einem gewissen Grade der panbabylonistischen Weltanschauung eine Berechtigung nicht abgesprochen werden kann. —

Die Anhänger der Antike, Hellenisten und Latinisten, haben keinen Grund, sich über den Panbabylonismus sonderlich aufzuregen. Die Gebiete hüben und drüben liegen räumlich weit auseinander und decken sich zeitlich nur zum Teil; es fehlt mithin zwischen ihnen das, was man gemeinhin Reibungsfläche nennt. Dagegen mußte von Anfang an der Panbabylonismus in ein besonderes Verhältnis treten zu der geoffenbarten Religion (das

Wort »geoffenbart« in religionswissenschaftlichem Sinne zu verstehen), und zwar ebensowohl zur mosaisch-prophetischen Religion Israels, wie zum Christentum und zum Muhamedanismus. Bekannt ist das stolze Wort *Wincklers*, der Panbabylonismus habe »seine Riesenfaust auf das A. T. gelegt« (schön gesagt, aber vollständig verfehlt). Dadurch, daß der Panbabylonismus, wie das im Zuge der Zeit liegt, sich den Entwicklungsgedanken zu eigen gemacht hat, tritt er zu jeder (übernatürlich) geoffenbarten Religion in den schärfsten Gegensatz. Daher ist es kein Wunder, daß er von den Theologen auf der ganzen Linie mit seltener Einmütigkeit, wenn auch aus verschiedenen Beweggründen, bekämpft worden ist.

Eine nachdrückliche Zurückweisung der Übergriffe und Anmaßungen des Panbabylonismus auf religionsgeschichtlichem Gebiet kann nur durch die Religionswissenschaft erfolgen. Will sie ihm die verdiente Zurechtweisung zu teil werden lassen, so ist es für sie von Nutzen, wenn sie den Kampf sozusagen auf feindliches Gebiet hinüberträgt, d. h. wenn unter den Theologen Männer sind, die sich neben der Sprache der biblischen Urkunden auch eine auf Quellenstudium beruhende, gründliche Kenntnis der Keilschriftliteratur angeeignet haben, um die Trugschlüsse des Babylonismus durchschauen und ihrerseits positive Zeugnisse für die Unantastbarkeit der Schrift in Glaubenssachen, für ihre Überlegenheit in religionsgeschichtlichen Dingen beibringen zu können. Die Zahl dieser Männer ist bis jetzt nicht eben groß; doch steht zu wünschen und zu hoffen, daß sie in Zukunft bedeutend wachsen wird.

Schon vor etlichen 30 Jahren hat man die Ergebnisse der assyrischen Forschung nach dem damaligen Stande der Wissenschaft mit der Bibel in Einklang zu bringen gesucht, allen voran der jetzt noch in Berlin in stiller Zurückgezogenheit lebende *Eberhard Schrader* in seinem Werke »Die Keilinschriften und das Alte Testa-

ment« (Gießen, Ricker, 1872, 2. Aufl. 1883). Das Buch ist in 3. Auflage (Berlin, Reuther & Reichard, 1903. Preis geb. 23 Mark) neu bearbeitet worden durch zwei der bedeutendsten gegenwärtigen Keilschriftforscher: durch *Hugo Winckler* und *Heinrich Zimmern* (Leipzig), und zwar hat *Zimmern* hauptsächlich den sprachlichen, *Winckler* den geschichtlich-geographischen Teil geliefert. Die Arbeit ist auch auf die Apokryphen (heilige Schriften, die in den 24 Bücher umfassenden Kanon der Juden nicht aufgenommen und uns nur in griechischer Übersetzung erhalten sind; *Cornill*, »Einleitung in das A. T.«, §§ 47. 73), die Pseudepigraphen (Schriften, die von ihren unbekannten Verfassern selbst heiligen Männern beigelegt worden, von den griechischen Bibelhandschriften und der lateinischen Kirchenbibel aber gleichfalls ausgeschlossen worden sind; *Cornill* a. a. O., § 62) und das Neue Testament ausgedehnt worden. Dadurch hat sie an Umfang und sachlicher Gediegenheit gewonnen, entsprechend der fortgeschrittnern Erkenntnis in keilschriftlichen Dingen, zugleich aber den Vorzug der Einheitlichkeit in der Darstellung eingebüßt Die beiden Bearbeiter nehmen religionsgeschichtlichen Fragen gegenüber eine verschiedene Stellung ein. Während *Zimmern* sich jeder Polemik geflissentlich enthält und sich damit begnügt, in korrespondierenden Fällen dem biblischen Urtext die entsprechende altorientalische Fassung eines Textes, wo sie sich ungezwungen anbietet, einfach gegenüberzustellen, kann sichs *Winckler* nicht versagen, den Berührungen zwischen hebräischer und gesamtorientalischer Gottes- und Weltanschauung absichtlich nachzuspüren, scheinbare Widersprüche in beiden Überlieferungsreihen »unerbittlich« ans Licht zu stellen und überall die vermeintliche Abhängigkeit der jüdischen Rechts-, Sitten-, Kultur- und Religionseinrichtungen von dem heidnischen, astralmythologischen System, das der gesamten vorderasiatischen Weltanschauung zu Grunde liegt, nachzuweisen. Für diese tendenziöse Aus- und Umdeutung biblischer Berichte und Tatsachen entschädigt

nicht *Wincklers* Versicherung, daß auch der strengste Bibelglaube an der mythologischen Auffassungs- und Darstellungsweise des alttestamentlicheu Schrifttums nicht Anstoß zu nehmen brauche (vgl. *Jeremias* a. a. O., S. 22 und Vorwort, S. VI). Recht hat *Winckler* damit insofern, als allerdings der ewige Gehalt der göttlichen Offenbarung, deren Urkunde die gesamte heilige Schrift ist, nicht berührt wird durch Fragen nach den menschlichen Ausdrucksmitteln, deren sie bedarf, um sinnfällig zu werden: Vorstellung und Sprache; aber in *Wincklers* Munde klingt jene Beruhigung wie der Trost aus Henkers Munde, daß Hängen nicht weh tut.

Wem an einer Darstellung gelegen ist, die sich zu dem A. T. weniger schroff und herausfordernd in Gegensatz stellt, dabei aber entweder zu ihm gar nicht Stellung nimmt, oder den vorhandenen Schwierigkeiten allzu vorsichtig ausweicht, der greife zu *Wincklers* »Keilinschriftlichem Textbuch zum A. T.« (Leipzig, Hinrichs, 1903 [2]), oder zu *Fritz Hommels* »Grundriß der Geschichte und Geographie des alten Orients«, der gegenwärtig in zweiter Auflage erschienen ist (München, Beck, 1. Aufl. 1885); wer den mythologischen Phantastereien *Peter Jensens*-Marburg Geschmack abgewinnen kann, oder von *Delitzsch'* Einseitigkeiten und Übertreibungen noch mehr hören möchte, wähle des ersteren »Assyrisch-babylonische Mythen und Epen« (1901), oder des letzteren Bearbeitung von *Mürdters* »Geschichte von Babylonien und Assyrien« (1891) zum Studium; wer sehen will, wie die historisch-kritische, moderne Bibelforschung sich vergeblich bemüht, das keilinschriftliche Material für ihre apologetischen Zwecke nutzbar zu machen und doch über eine bloße Aneinanderreihung von Einzelheiten nicht hinauskommt, der vergleiche *Gunkels* »Genesis-Kommentar«, oder seine in Gemeinschaft mit *Zimmern* bearbeitete Darstellung von »Schöpfung und Chaos in Urzeit und Endzeit«, oder die bezüglichen Ausführungen *Buddes* (»Das A. T. und die Ausgrabungen«. Gießen, Ricker) und *Stades* (in der

»Orientalischen Literaturzeitung«, 1898, S. 117. Berlin, Peiser). Wem es dagegen um eine klare und gegründete Stellungnahme in dem Kampfe um Babel und Bibel, um Wesen und Inhalt der Offenbarung im A. T. zu tun ist; wer die Einheit seines sittlich-religiösen Bewußtseins, die vielleicht durch Prof. *Delitzsch'* Vorträge stark gefährdet worden ist, sich erhalten bezw. wiedererringen möchte: der sei verwiesen auf Dr. *Alfred Jeremias*, »Das Alte Testament im Lichte des alten Orients« (Leipzig, Hinrichs, 1904. 145 Abbildungen, 2 Karten. Preis geb. 7,50 Mark), als dessen Ergänzung neuerdings von demselben Autor erschienen ist: »Babylonisches im Neuen Testament« (ebenda 1905. Preis ungeb. 3 Mark). Der Verfasser (Pfarrer der Lutherkirche zu Leipzig) ist ein ebenso gründlicher, vielseitiger Kenner der Keilschriftliteratur, die er durch eigene Forschungen vielfach bereichert hat, wie positiv bibelgläubiger Theologe. Man versenke sich in das Studium dieser Werke, und zwar nicht bloß auf ein paar Tage, sondern etwa so, wie man seinen Goethe studiert oder einem philosophischen Problem nachgeht. Dann wird man einen reichen Gewinn für seine religiöse Erkenntnis davontragen, und dieser Gewinn wird um so größer sein, je heißer man sich vorher bemüht hat, durch das dornige Gestrüpp literarkritischer Quellenscheidungen und textkritischer Anmerkungen, mit dem die moderne Bibelforschung den Urquell der Wahrheit umgeben hat, zu diesem selbst vorzudringen. Ich bin gewiß, daß jeder, der sich erkenntnis- und heilsuchend nach einem Führer und Weggenossen umsieht, in Jeremias einen treuen Freund und Berater haben wird, dem er sich getrost anvertrauen kann und dem er, am Ziele der Wanderung angekommen, dankbar die Hand drücken wird.

IV. Keilschriftforschung und Bibelwissenschaft in ihrem Verhältnis zum Offenbarungsglauben.

Jede Wissenschaft hat ihre eigentümlichen, für sie charakteristischen Forschungsmethoden, die aus der Natur ihres Gegenstandes folgen, ihre fundamentalen Voraussetzungen, deren Anerkennung sie von jedem fordern muß, der ihr Jünger werden will, ihren von den Vätern ererbten, gesicherten Besitz, den sie nicht mutwillig oder freventlich antasten läßt. Wenn zwischen zwei benachbarten Wissenschaften die Grenzlinie genau gezogen werden kann, so sind wohl freundschaftliche Beziehungen hinüber und herüber möglich, zu einem verderblichen Zwiespalt zwischen ihnen aber wird es nicht kommen. Haben sie jedoch, wie das bei Theologie und Assyriologie (das Wort als Teil fürs Ganze, d. i. für orientalische Altertumskunde genommen) der Fall ist, eine gemeinsame Interessensphäre (Religionsgeschichte), so ist ein Doppeltes möglich: eine Teilung der Herrschaft, und ein Streit um die (Allein-) Herrschaft. Es können sich beide Wissenschaften um der ähnlichen Aufgabe und des gemeinsamen Arbeitsgebiets willen die Hand reichen und mit vereinten Kräften einem hohen Ziele zustreben: der geistigen und sittlichen Befreiung des Menschen aus der Macht und von dem Fluch des Bösen; es kann aber auch der Fall eintreten, daß die eine müßig am Wege steht und die andere nach Belieben schalten läßt, oder daß gar beide in zorniger Fehde gegen einander entbrennen und sich gegenseitig zu zerfleischen suchen. Dann löst Kampfgeschrei die Friedensarbeit ab, bis — die eine Macht sich für innerlich überwunden erklärt und mit der andern ein Bündnis eingeht, das fester ist wie ein mit Eisen erkauftes, mit Blut besiegeltes.

Was hier in der Theorie als möglich hingestellt worden ist, ist tatsächlich der geschichtliche Werdegang des Verhältnisses zwischen Theologie und Assyriologie. Das mittelste Stück dieses Entwicklungs-

ganges wird durch das von Prof. *Delitzsch* geprägte Schlagwort »Babel und Bibel« gekennzeichnet; der schließliche Ausgang des Kampfes, der, äußerlich betrachtet, das Ende an den Anfang knüpft, kann nur der angegebene sein.

Als zum ersten Male aus den Trümmerfeldern und Ruinenhaufen Westasiens eine neue, längst versunkene Welt vor den Augen der Menschheit emporstieg, und man aus dem ältesten Literaturzeitalter durch Bilder- und Zeichenschrift Kunde erhielt von Zuständen und Geschehnissen, die man bis dahin nur aus alttestamentlichen Urkunden, durch den Spiegel des göttlichen Worts gesehen kannte, wurde man nicht müde, auf die oft wörtliche Übereinstimmung zwischen den biblischen Berichten und den keilinschriftlichen Zeugnissen hinzuweisen. Man bediente sich dabei mit Vorliebe des bekannten Heilandswortes von den »schreienden Steinen« (Luk. 19, 40), die dann ihren Mund auftun würden, wenn Augenzeugen schwiegen, und geberdete sich, »als ob jeder babylonische Backstein etwas zu schreien haben müßte zu Gunsten des A. T.« (*Jeremias*, »Im Kampfe um Babel und Bibel«, S. 50). Namentlich unsere Vettern jenseit des Kanals, die von jeher in allem, was einer vernunftgemäßen Erfassung des Religionsinhalts gleichkommt, den Völkern des Festlandes vorangegangen und leider auch ihre Lehrmeister geworden sind, konnten sich nicht genug darin tun, alle Bestätigungen biblischer Angaben gewissenhaft anzumerken und in die Welt hinauszurufen in ähnlicher Weise, wie sie unlängst ihre Erfolge im Burenkriege verkündigten.

Die Kirche ließ sich anfangs die Handreichung, welche die Assyriologie unaufgefordert ihr darbot, ganz gern gefallen; wenigstens hatte sie keinen Grund, sich dagegen zu verwahren. Das religiöse Denken und Gemeinschaftsleben stand in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts noch unter den Nachwirkungen der französischen Aufklärung. Hier und da mochte man in strenggläubigen, kirchlichen Kreisen die junge, aufstrebende Wissenschaft

für eine Bundesgenossin halten in dem Kampfe gegen Aufklärerei, Freidenkertum und falsche Religionsfreiheit, gegen den Rationalismus und den naturwissenschaftlichen Realismus mit seinen praktischen Konsequenzen. Man ging dabei von der Annahme aus, daß einer äußerlichen, vernunftgemäßen Aneignung des Offenbarungsinhalts am wirksamsten durch äußere, verstandesmäßige Mittel zu begegnen, das Suchen und Forschen des Menschenherzens nach Wahrheit und Frieden zu stillen sei durch verstärkte Hinweise auf die Authentizität der heiligen Schriften. Diese Annahme sollte sich als irrig erweisen.

In dem Maße, wie das keilinschriftliche Material sich häufte und die Keilschriftforschung an Gehalt und Festigkeit gewann, steigerte sich auch die Schwierigkeit, beide Überlieferungsreihen, die hebräische und die altbabylonische (altorientalische) miteinander zu verschmelzen. Nicht daß es immer offenbare Widersprüche waren, welche auf beiden Seiten die schärfste Opposition hervorriefen: die alten Schläuche reichten einfach nicht aus, den vorhandenen neuen Most hineinzufüllen. Oder anders: der Most war in Gärung geraten und schäumte weit über das zu seiner Aufnahme bestimmte Gefäß hinaus. Mit »unausgegorenen Hypothesen« aber ist der Sache des Evangeliums nicht gedient. Allmählich verstummten denn auch die Lobeserhebungen, mit denen ungeschickte Diener der Wahrheit die Assyriologie verwöhnt hatten, und das Verhältnis kühlte sich merklich ab. Inzwischen berauschte sich die beifallsgewohnte Assyriologie an ihren eigenen Erfolgen; sie hielt sich nicht mehr für verpflichtet, Überlieferung und Offenbarungsglauben zu stützen, sondern fühlte sich selbstherrlich genug, ihre eigenen Wege zu gehen. Weit eher schien sie geneigt, ein Bündnis einzugehen mit derjenigen theologischen Richtung, die sich am Ausgang des 18. Jahrhunderts als Bibelkritik, anfangs schüchtern, dann offener und kühner hervorgewagt hatte, von der orthodox-protestantischen Kirche um die Mitte des vorigen Jahrhunderts vorübergehend niedergehalten

worden war und dann als »moderne Bibel- und Religionswissenschaft« aufs neue ihr Haupt erhoben hatte. Heute liegt die Sache im wesentlichen so, daß hüben und drüben eine Dreiteilung erfolgt ist.

Die meisten Forscher auf dem Gebiet der altorientalischen Sprache und Geschichte haben sich gefangen nehmen lassen durch den in der Gegenwart allmächtigen Entwicklungsgedanken, der allen Fortschritt in Kultur und Gesittung, in Erkenntnis, Kunst und Religion, soweit er der Beobachtung, der sinnlichen Wahrnehmung und äußern Erfahrung zugänglich ist, nicht in das zu erkennende Objekt, in wirkliche, reale Vorgänge und natürliche Zusammenhänge verlegt, sondern in das erkennende, stufenmäßig sich vervollkommnende Subjekt, das die Dinge anders ansieht als vor 4000 bis 5000 Jahren. Die Natur, die stoffliche Außenwelt ist ein Beharrendes (seit wann?); die Organismen in ihrer Stufenfolge bis zum Menschen hinauf sind ein Sichentwickelndes, der fortgesetzten Steigerung und Anpassung Fähiges (bis wie weit?). Der Mensch ist hellsehend geworden; seine Fähigkeit, das All zu ergründen, täuscht und trügt ihn nicht. Er ist sich selbst genug und bedarf keiner Erleuchtung von oben her. Denn Gott und die Welt fallen zusammen; Gott ist in der Welt, und die Welt ist durch ihn geschaffen. Alle Erkenntnis Gottes ist für den Menschen Erkenntnis seiner selbst; das Licht strahlt nicht von außen in ihn hinein, sondern von innen aus ihm heraus: Gott offenbart sich in dem Menschen und durch den Menschen selbst. Der Gang der Geschichte im alten Orient, in Israel, im Abendlande und der Kirche ist Bekundung und Betätigung (Manifestation) des Menschengeistes, der sich aus sich selbst evolviert, sich immerfort übertrifft und überholt; die Geschichte der Menschheit ist die Geschichte der Offenbarung Gottes, die Geschichte in ihrer zeitlichen (endlichen!) Abfolge die Offenbarungsstätte Gottes. Auch Christi Gottessohnschaft ist nicht ein Herabkommen der Gnade Gottes auf und

in den Menschen, sondern ein sprunghaftes Ergreifen des höchsten Wesens von unten her (ein »Raub«). Die geschichtliche Aufgabe der christlichen Kirche kann nur darin bestehen, diesen Sprung durch allmähliches, vieltausendjähriges Aufwärtsklimmen auszugleichen und nachzutun.

So und ähnlich klingt das Lied in den verschiedensten Variationen aus. Ob man dabei noch auf dem Boden der Schrift, des geoffenbarten Gotteswortes zu stehen vorgibt, oder sich dem Buddhismus in die Arme wirft, ob man sich zu Nietzsche oder Schopenhauer bekennt, macht nichts aus; die Konsequenz ist überall dieselbe: Vom Pantheismus zum Atheismus, nur daß sie in den meisten Fällen nicht gezogen wird. In diesem mystischen Halbdunkel zwischen Wahrheit und Irrtum befindet sich die große Mehrzahl unserer Gebildeten; in ihm gedeiht schattenhaft das farb- und blutlose Gewächs der modernen Religionswissenschaft, das sich nichtsdestoweniger zu grotesken, riesenhaften Formen »entwickelt« hat; in ihm auch tappen so viele Sprach-, Geschichts-, Natur- und Altertumsforscher unsicher einher, wissen nicht, wohin sich wenden und wagen nicht, einen entscheidenden Schritt zu tun.

Diejenigen unter den Assyriologen aber, welche sich bei der oben skizzierten Gedankenfolge nicht beruhigen, müssen vor einer doppelten Möglichkeit Halt machen, sie eingehend prüfen und sich, auf dem Boden ihrer Wissenschaft stehend, für die eine oder die andere entschließen. Gesetzt, es sei so, Gott sei von Anfang in der Welt, und zwar nur in der Welt, im Menschen gewesen, und die Menschheit könne sich selbst erlösen, aus sich selbst heraus den Weg zu Gott zurückfinden: Wie hat dann, die Nichtidentität von Gott und Welt, Geist und Stoff vorausgesetzt, aus diesem Dualismus ein Monismus sich ergeben, d. h. aus der unorganischen Schöpfung die ganze lange Reihe der Organismen bis zum Menschen einschließlich hervorgehen können? Die Frage ließe sich

noch schärfer fassen, noch spalten; aber schon in dieser Form kann der Monismus, kann die Entwicklungslehre, die Biologie sie nicht beantworten, wie weit sie den Begriff der Beseeltheit auch ausdehnen mag. Und wenn sie der ganzen Erörterung durch eine Gegenfrage aus dem Wege ginge, so erhöbe sich um so wuchtiger folgendes Bedenken: Wenn allgemein eine solche Entwicklung stattgefunden hat, wie sie auf dem Wege des Erkennens gefunden und für die ganze geistige Entfaltung der Welt angenommen wird, wie kommt es dann, daß auf ethischem Gebiete eine solche Entwicklung offenbar nicht stattgefunden hat, da das Verhältnis zwischen Gut und Böse in dem einzelnen Menschenherzen und in der Welt überhaupt weder eine Steigerung noch eine Verminderung erfahren hat, vielmehr, so weit unsere Kenntnis zurückreicht, im wesentlichen konstant geblieben ist?

Das sind dieselben Schwierigkeiten, die auf psychologischem Gebiete sich so formulieren lassen: 1. Die Naturwissenschaft, auch die sogenannte »physiologische Psychologie« (der Name gefällt mir durchaus nicht) ist nicht imstande, die beiden Reihen Vorgänge, die sich im Leben der Seele abspielen und uns in gleicher Weise bewußt, d. h. dem erkennenden Teile unseres Selbst unmittelbar gegeben sind, die materiellen Veränderungen in dem Cerebral-Nervensystem, speziell in der Rinde des Großhirns, und ihre immateriellen, psychischen Correlate aufeinander bezw. auf eine dritte gemeinsame Grundform zurückzuführen. 2. Die Erfahrung lehrt, und in der Psychologie neuerer Richtung (*Wundt*, *Spencer*) ist es auch zum Ausdruck gekommen, daß nicht die Vorstellungen das Ursprüngliche oder Primäre im Leben der Seele sind, sondern die Begehrungen und Neigungen des Menschen, sein Trieb-, Willens- und Gefühlsleben, das sich den Intellekt schafft und dienstbar macht.

Diese Erkenntnis auf das All und seinen Ursprung angewendet, ergibt: Nicht die sinnenfällige, durch den Verstand erschließbare Außenwelt, die sich ihren Gott

schafft (erzeugt, »ausscheidet, absondert«), oder ihn von Anfang in sich schließt, ist das Uranfängliche, sondern das von der Welt Verschiedene, das die Welt hervorgebracht hat aus innerem Drange, das in die Welt eingegangen ist, ohne in ihr aufzugehen: Gott. Was sich entwickelt, ist nicht Gott, sondern die Welt, sein Evolut. Die Gesetze, nach denen die Entwicklung sich vollzieht, sind der Welt innewohnend und bleibend, inhärent und immanent, aber nicht in Gott präexistierend zu denken, denn das Göttliche, Ewige ist keiner Entwicklung fähig. Daher ist auch der Gegensatz »starr und unabänderlich« auf Gott nicht anwendbar — für den Betenden eine tröstliche Gewißheit —, und der Streit: Hie Willensfreiheit (Indeterminismus), hie Gebundenheit (Determinismus) sollte wohl die Philosophie beschäftigen, in der Theologie aber von Rechts wegen keine Rolle spielen.

Also: wohin wir sehen, um uns, in uns, über uns, überall ist Zweiheit, Dualismus. Man hat nur die Wahl, entweder Gott über und außer der Welt, jenseits aller Erfahrung zu suchen, ohne daß die Welt dadurch von ihm gelöst würde, oder ihn zu einem Produkt der Welt, des Stoffes, der Materie herabzuwürdigen. Die erste Ansicht führt zu Gott, ist theistisch, die zweite führt von ihm ab, ist Gottentfremdung, Atheismus. Das sind die Konsequenzen des Pantheismus, der Gott in der Welt sucht.

So gliedert sich die Schar der Streiter drüben auf Seite der orientalischen Altertumsforscher wie der Naturforscher überhaupt in drei Gruppen. Zu der größten, der mittleren Gruppe, gehört insbesondere *Hugo Winckler*, der »Vater des Panbabylonismus«; daher auch seine Versicherung, daß die panbabylonische Weltanschauung mit dem frommen Gottesglauben und dem Unglauben in gleicher Weise vereinbar sei, in diesem Sinne vollkommen zu Recht besteht. Auf dem rechten Flügel erblicke ich *Alfred Jeremias*. Er schärft das

Schwert zum verderblichen Streit und — zerbricht es; er bringt gewichtige Dokumente herbei und — entwertet sie; er sammelt mit pietätvoller Liebe die Zeugnisse einer entschwundenen, heidnischen Kulturwelt und — legt sie bescheiden nieder am Throne Jahwes. Von dem linken Flügel wenden wir besser unsern Blick ab. Eine eigentümliche Stellung nimmt *Friedrich Delitzsch* ein. Er gleicht dem berittenen Adjutanten, der vor der Front auf- und absprengt, bald einen Ausfall auf den linken Flügel befiehlt (in der alttestamentlichen Offenbarungsfrage), bald auf dem rechten den Rückzug anordnet (vgl. die Hinweise auf Christum und seine, *Delitzsch'* Stellung zum N. T.), im allgemeinen aber wenig Gefolgschaft findet und sich am liebsten in der Mitte hält, wo er eine Verbrüderung der feindlichen Parteien erhofft, die denn auch wirklich zu stande gekommen ist.

Ganz in derselben Weise hat sich auch hüben unter den Theologen eine tiefgreifende Scheidung der Geister vollzogen, freilich nicht erst seit *Delitzsch*, nicht erst mit Erwachen der Bibelkritik, sondern schon zu einer Zeit, wo die Verhältnisse weit einfacher lagen, die Bekenntnisfreudigkeit größer war und die Lehrmeinungen sich schroff und unvermittelt gegenübertreten mußten. Die moderne, historisch-kritische Bibel- und Religionswissenschaft leistete der Assyriologie bereitwilligst Heeresfolge in ihrem Kampfe gegen den Offenbarungsglauben, gegen Orthodoxie und Kirchentum. Sie stellte sich recht tapfer und tat, als ob sie auch etwas zu verteidigen habe gegen den gewalttätigen Panbabylonismus; aber dabei liebäugelte sie mit ihm, focht in die Luft oder gebrauchte stumpfe Waffen. Das beweisen die zur Babel-Bibelfrage erschienenen Schriften der *Gunkel, Budde, Heyn* und anderer. So kam es, daß in dem Kampfe um Babel und Bibel die Kirche und die positive Religionswissenschaft nach zwei Seiten gewappnet und gerüstet sein mußten, gegen den Widersacher im eignen Lager, und gegen den mit ihm gleichgesinnten Bundesgenossen, den Panbabylo-

nismus. Daß die am weitesten nach links stehenden Theologen, die um *Fischer* sich scharenden Protestanten-Vereinler, die *Kalthoff*, *Steudel* usw. dem Streit um Babel und Bibel untätig, wenn auch nicht uninteressiert zusahen und von anderer Seite her den Gegner anzulaufen suchten, soll nicht unerwähnt bleiben; doch haben wir mit jenen hier nicht zu rechten.

Der mit ihrer Kathederweisheit sich brüstenden modernen Bibelwissenschaft, ihren falschen Voraussetzungen und irrigen Schlußfolgerungen gegenüber blieb der positiv bibelgläubigen Theologie nichts weiter übrig, als sich unverrückbar festzustellen auf den Boden altevangelischer Lehre und des kirchlichen Bekenntnisses, unwiderruflich festzuhalten an der göttlichen Urkundlichkeit der biblischen Offenbarungsquellen, die in Gefahr war, unter wissenschaftlicher Einkleidung der Gedanken zerpflückt und wegdisputiert zu werden; der Assyriologie aber und der Wissenschaft vom alten Orient gegenüber war es nicht wohlgetan, aus der Rüstkammer der Dogmatik so schweres Geschütz anzufahren. Man soll den Gegner, mit dem sich unterhandeln läßt, nicht vernichten, sondern zu gewinnen suchen. Wer die Schuld daran trägt, daß in dem Streit um Babel und Bibel die sachliche Auseinandersetzung, die noch viel zur Klärung hätte beitragen können, verschleiert und auf dogmatisches Gebiet hinübergespielt wurde, läßt sich kaum sagen; ich bin überzeugt, daß auch hier Voreiligkeit und Übereifer mehr geschadet als genützt haben. Jedenfalls ist der vorläufige Ausgang des Babel-Bibelstreits, der kein anderer sein konnte, als man anfing, logisch Unvergleichbares zusammenzustellen, zu bedauern. —

Es kann aufgefallen sein, daß ich in den letzten Abschnitten nur von einer stronggläubigen, nicht auch von einer andern Kirche gesprochen habe, da es den Anschein haben kann, als wollte ich damit die Bezeichnungen »positiv bibelgläubig« und »kirchlich« gleichsetzen. Das ist nicht meine Absicht, denn streng ge-

nommen decken sich die Ausdrücke nicht. Die Kirche ist zunächst weiter nichts als die Gemeinde der Gläubigen, die sich zusammengefunden hat auf dem Grunde des Evangeliums; in ihr, nicht durch sie wird das Heil erlangt. Nun kann aber keine Gemeinschaft irgendwelcher Art bestehen ohne feste, unverbrüchliche, für alle verbindliche Normen und Rechtsgrundsätze, und ohne eine gewisse statutarische Verpflichtung des einzelnen auf sie. Damit ist auf kirchlichem Gebiet die Notwendigkeit von Glaubenssätzen und Bekenntnisstücken ausgesprochen. Sie bilden den Inhalt dessen, was wir Kirchenlehre nennen. Ihr ordnet sich der evangelische Christ freiwillig unter, in sie wird er hineingestellt, in ihr wird er erzogen durch Schule und Kirche, und durch sie wird er emporgezogen aus dem Zustande »selbstverschuldeter Unmündigkeit« zu der Höhe geistiger, sittlicher, religiös-kirchlicher Selbstbestimmung. Zu entscheiden aber, was allgemeingültige Kirchenlehre sein soll, kann nicht jedem einzelnen überlassen bleiben; das wäre nicht Freiheit, sondern Zwang, Willkür, Despotie. Es müssen die Diener des Wortes Gottes, die Boten und Verkündiger des Heils, die Geistlichen und Oberhirten der Gemeinden, meinetwegen auch mit Hinzuziehung weltlicher Kreise, gebildeter Laien in gemeinsamer Arbeit auf Konzilien und Synoden den Wortlaut der Bekenntnisstücke beraten und feststellen. Ihren im Geiste Christi gefaßten, durch göttliche und menschliche Autorität geheiligten, ewige Wahrheit im vergänglichen Menschenwort enthaltenden Beschlüssen gegenüber kann dem einzelnen nur ein beschränktes Maß religiöser Freiheit zugestanden werden. Doch ist dieses Maß, richtig verstanden und voll gewürdigt, so reichlich, daß es den Menschen in Glauben und Tun ebensowenig hindert, wie er Gefahr läuft, mit seinem Kopf an die Himmelsdecke zu stoßen. Völlige Ungebundenheit, die den einzelnen glauben und lehren ließe, was er will, würde zur Auflösung der Kirche, zu sittlicher und religiöser Korruption führen.

Nun aber kann das Evangelium trotz seiner universellen Bedeutung immer nur in zeitgemäßer, individueller Anpassung und Ausgestaltung dargeboten werden. Alle geistigen Strömungen eines Zeitalters, alle Bedingungen einer vorgeschrittenen und fortschreitenden Kultur wirken auf den ewigen Gehalt des Christentums in der Weise ein, daß er, durch das Medium des Menschengeistes erschaut, in die Fülle der Endlichkeit herabgezogen, einem Diadem gleicht, das, so oder so gehalten, unter diesem oder jenem Winkel betrachtet, in stets wechselndem Lichte erstrahlt. Daraus folgt, daß nach längeren Zwischenräumen, beispielsweise nach großen, weltgeschichtlichen Umwälzungen, die veränderte Lebensbedingungen und Kulturverhältnisse geschaffen haben, eine Revision der kirchlichen Lehrstücke stattfinden muß, da zu prüfen ist einerseits, ob man nicht im Laufe der Jahrhunderte unmerklich aber stetig von dem alleinigen Glaubensgrunde, dem Worte Gottes, abgekommen ist, anderseits, ob es nötig ist, daß in Ansehung der neuartigen Verhältnisse, die durch Wissenschaft und Leben geschaffen sind, diesem oder jenem kirchlichen Lehrstück eine etwas geänderte Fassung gegeben werde, die seinen Inhalt in keiner Weise beeinträchtigt oder verschiebt. Es ist aber eben so klar, daß die Kirche in ihren Vertretern dem fortgesetzten Drängen nach dieser Richtung hin so lange energischen Widerstand entgegensetzen muß, bis sich jene Notwendigkeit als zwingend herausgestellt hat und die Umwandlung sich sozusagen spontan vollzieht (Reformation), und ferner leuchtet ein, daß die Führer des kirchlichen Gemeinschaftslebens in lebendiger Fühlung bleiben müssen mit der **Religionswissenschaft**, ihren verwandten und ihren Hilfswissenschaften, zu denen als jüngste die Kunde vom alten Orient hinzukommt. Auch strenggläubige Theologen sollten aufhören, die Wissenschaft vom alten Orient in Verruf zu erklären.

Die Religionswissenschaft hat eine doppelte Aufgabe. Sie soll dem Christen das Suchen und Forschen

in der Schrift erleichtern durch fortgesetzte Erweiterung und Vertiefung der systematischen Kenntnis des Religionsinhalts und Durchforschung der religiösen Geschichtsquellen; sie soll außerdem Wort und Lehre den veränderten Zeit- und Kulturverhältnissen anpassen, dem Vernunftchristen »vernünftig« begegnen, den Modernen »modern« sein und mit den Babylonisten »babylonisch« reden (1. Kor. 9, 20 ff.). Die Kirche aber darf diese Zickzackbewegung nicht mitmachen, diese Sprache nicht reden, obwohl sie sie versteht. Sie muß rechtgläubig, strenggläubig, unter Umständen sogar starrgläubig sein; das ist einfach ihre Pflicht, die Pflicht, die durch Jesum Christum selber ihr auferlegt worden ist mit den Worten: »So ihr bleiben werdet an meiner Rede, so seid ihr meine rechten Jünger« (Joh. 8, 31). Wenn sie sich dabei auf das Allerheiligste des Glaubens, auf die unmittelbare Gewißheit der göttlichen Offenbarung, die sich nicht vor- und andemonstrieren läßt, zurückziehen muß, so tragen die Schuld daran die Feinde des Kreuzes Christi, die sie auf diesen entlegenen Standpunkt gedrängt haben. Das trifft auch zu in Sachen des Streits der strenggläubigen, orthodoxen Kirche gegen Keilschriftforschung und Babylonismus.

So meine ich den Nachweis geführt zu haben, daß man wohl berechtigt ist, mit dem angegebenen Vorbehalt die Ausdrücke »Kirche« und »Orthodoxie« ineinander zu schieben. — Es wird nun zu untersuchen sein, warum die rechtgläubige Kirche wohl Ursache hatte, gegen den Offenbarungsbegriff der modernen Religionswissenschaft, den sich die orientalische Altertumskunde zu eigen gemacht hatte, entschieden Verwahrung einzulegen.

Im persönlichen Verkehr mit seinem Gott bedarf der evangelische Christ keines Mittlers außer dem Gottmenschen Christus (1. Tim. 2, 5), keines Priesters, keiner Synode, keines Bischofs, denen er Rechenschaft schuldig wäre über die Tiefe und Innerlichkeit seines Glaubens

(1. Petri 2, 5). Seine Rechtfertigung erfährt er durch den Glauben an die freie Liebestat Gottes in Christo Jesu (Röm. 1, 16. 17. — 3, 28. — 4, 5. — 5, 1. 18). Wort und Glaube, Gnade und Heilsgewißheit (Ephes. 2, 8) sind die Pole, zwischen denen das religiöse Empfindungsleben des evangelischen Christen auf- und abpulsiert. Der Glaube aber ist ein Zweifaches: ein inneres Erfahren, Ergriffenwerden, und eine Tat, ein Ergreifen, Aneignen. Er ist ein Geschenk aus der Hand Gottes, das dem zu teil wird, der sich im Zustand der Gnade befindet. Jede Gnadenerweisung Gottes an den Menschen aber ist Offenbarung. Somit ist die Offenbarung durch dieselben beiden Momente charakterisiert wie der Glaube: Sie ist eine Mitteilung, ein Herabkommen der Gnade Gottes auf den Menschen, und eine Erhebung des Menschen zu Gott, eine Himmelfahrt, ein Schauen der göttlichen Herrlichkeit. Die erste Hälfte des Vorgangs ist übernatürlicher (supra-naturalistischer), die zweite menschlich-natürlicher (naturalistischer) Art, die Offenbarung als Ganzes also ein transcendental-realer Vorgang, ein Ausströmen von Pol zu Pol (ich hoffe, in der Sache deutlicher gewesen zu sein als im Ausdruck). Soweit in der Offenbarung das absolut Gute, das Göttliche, der sündigen, erlösungsbedürftigen Menschheit aus freier Entschließung entgegenkommt, ist sie ein Ewiges, Unabänderliches, etwas dem natürlichen Menschen Verborgenes, schlechthin Vollkommenes; sofern aber gleichzeitig der Menschengeist gewürdigt wird, das Göttliche in sich aufzunehmen, sich ihm entgegenzustrecken und in die Fülle der Gnade hineinzuwachsen, ist sie auch ein Werdendes, Veränderliches, mit Mängeln und Unvollkommenheiten Behaftetes, der geschichtlichen Entwicklung Fähiges und Unterworfenes. Das eine schließt das andere nicht aus. Das Eingehen des göttlich-übernatürlichen Offenbarungsinhalts in die Form und Hülle des Menschengeistes ist ein jenseits der Vernunftgrenzen liegender, völlig unfaßbarer (transcendenter)

Vorgang; über Wesen und Werden der göttlichen Offenbarung können wir daher nie etwas aussagen. Von unten gesehen, von der Seite des schauenden und erfassenden Individuums her betrachtet, vollzieht sich der Vorgang in den der Menschheit von Anbeginn geläufigen, durch *Kant* bewußt gewordenen Anschauungsformen von Raum und Zeit. Demgemäß erscheint er bald in geringerem, bald in stärkerem Helligkeitsgrade, der sich bis zur höchsten, zur himmlischen Klarheit steigert. Das eine Mal ist er ein langsames Innewerden, ein dämmerndes Ahnen und schließliches Begreifen, das andere Mal ein blitzartiges Erkennen, das sich unter visionären Begleiterscheinungen abspielt. »Die Offenbarung Gottes, die in unserm Heiland Jesus Christus sich vollendet hat, ist menschlich vermittelt. Sie knüpft allenthalben an Gegebenes an und verkündigt ihre Wahrheiten mit den Darstellungsmitteln der realen Welt, innerhalb deren sie in die Erscheinung getreten ist. Hierin liegt die Wahrheit des Entwicklungsgedankens, sofern er auf die Religionsgeschichte übertragen wurde. Diese reale Welt ist für die biblischen Schriften der alte Orient« (*Jeremias*, »Babylonisches im N. T.«, S. 2).

Bisher hat man in strenggläubigen, kirchlichen Kreisen vorwiegend den übernatürlichen Charakter der göttlichen Offenbarung ins Auge gefaßt und den Offenbarungsbegriff dementsprechend formuliert. Das war nötig zu einer Zeit, wo neue Bildungsideale auftauchten, die auf religiös-philosophischem und moralisch-ästhetischem Gebiet eine völlige Umwälzung herbeizuführen suchten und ein Zeitalter schufen, das in der Nachahmung der Antike die höchste geistige und sittliche Vollendung sah; es war ferner nötig, als von England aus das Vernunftchristentum (Deismus), das sich zum Offenbarungsglauben bewußt und offen in den schärfsten Gegensatz stellte, auch nach dem Festlande übergriff, in Frankreich das Jahrhundert der Aufklärung einleitete (1700—1800) und auch in Deutschland, zuerst an den Fürstenhöfen und

Edelsitzen, dann auch in den breiten Schichten des Volks und des Bürgertums reichliche Nahrung fand; es war endlich auch nötig, als die mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts einsetzende Bibelkritik sich an dem Offenbarungsbegriff in doppelter Hinsicht verging. Den göttlichen, übernatürlichen Charakter des Offenbarungsvorgangs leugnete sie zwar nicht, minderte aber die göttliche Urkundlichkeit der biblischen Offenbarungsschriften auf das allergeringste Maß herab und betonte das Menschliche an ihnen mit solchem Nachdruck, daß der rein supranaturalistische Offenbarungsbegriff der altprotestantischen, im Gegensatz zum Humanismus stehenden Kirche fast in das Gegenteil umschlug, und sein ursprünglich so reicher Inhalt vollständig überwuchert und erstickt zu werden drohte durch das wilde Gerank der Kritik. Dieser Offenbarungsbegriff blieb mit der bereits erwähnten Unterbrechung in der historisch-kritischen Schule der *Vatke*, *Ewald*, *Wellhausen*, *Stade*, *Budde*, *Kautzsch* während des ganzen 19. Jahrhunderts der herrschende und steht noch heute sowohl dem der gemäßigt positiven Richtung, wie dem der strenggläubigen Kirche schroff und feindselig gegenüber. Bis zu welchem Grade die neuere Theologie den Offenbarungsbegriff verflacht und vermenschlicht hat, zeigt eine Zuschrift *Karl Buddes* an *Alfred Jeremias* vom 23. Februar 1903 (*Jeremias*, »Im Kampfe um Babel und Bibel«[4], S. 6), in der er sagt: »Der Offenbarungsglaube sagt nichts aus als die Zuversicht auf die Erhörung des Gebets: Zeuch uns nach dir, so laufen wir (Hohel. 1, 4), — die Überzeugung, daß Gott uns nicht ohnmächtig in das Leere nach ihm tasten läßt, sondern in seiner Weisheit und Liebe uns, die Menschheit, an sein Herz gezogen hat.« Ich muß gestehen: Etwas Inhaltärmeres, Phrasenhafteres als diese Begriffsbestimmung kann ich mir kaum denken. In dieser Form würde den Offenbarungsbegriff, wenn er auf das N. T. und die Person Christi beschränkt bliebe, auch *Delitzsch* an-

nehmen können. Was beide dann noch trennte, wäre nur der Umstand, daß *Budde* auch in der Geschichte und dem religiösen Leben Israels noch ein gewisses »Gezogenwerden« zu erkennen meint, während *Delitzsch* glaubt, »daß wir es im A. T. mit einem gleich allem Irdischen von Gott gewirkten oder zugelassenen, aber im übrigen menschlichen religionsgeschichtlichen Entwicklungsgang zu tun haben, in welchen Gott durch besondere, übernatürliche Offenbarung, oder durch besondere, außergewöhnliche Inspirierung nicht hineingegriffen hat« (Babel und Bibel II, 42). Denn für einen krassen Offenbarungsleugner, der die göttliche Offenbarung als religionsgeschichtlichen Faktor überhaupt ausschalten will, darf man *Delitzsch* nicht halten. An vielen Stellen betont er sein »evangelisches« Christentum (Babel und Bibel II, 48), spricht er von der wahren Religion als der »Herzensgemeinschaft mit Gott« (II, 43), nimmt er seine »Zuflucht zu dem, der im Leben und Sterben gelehrt hat: Segnet, die euch fluchen!« (II, Vorwort S. V). Wie lückenhaft, widerspruchsvoll, ja sogar unevangelisch sein Offenbarungsbegriff ist, scheint *Delitzsch* nicht zu wissen, oder hat er wenigstens nicht bedacht. *Jeremias* drückt das sehr schonend aus mit den Worten: »Delitzsch' religiöse Stellung zum A. T. entspringt einem weitgehenden, wissenschaftlich unhaltbaren Subjektivismus« (*Jeremias*, »Im Kampfe um Babel und Bibel«, S. 8).

Die rechte Erklärung, was unter Offenbarung im biblischen Sinne zu verstehen ist, gibt uns die heilige Schrift selbst, und zwar am deutlichsten in den vier Stellen: 2. Tim. 3, 16; 1. Petri 1, 10—12; 2. Petri 1, 19—21; Ebr. 1, 1—2. Diese Stellen lassen aber eine verschiedene Auslegung zu und haben sie auch erfahren. Freilich jene naive, volkstümliche Auffassung, als ob der heilige Geist den alttestamentlichen Schreibern den Griffel in die Hand gezwungen, ihnen das zu Schreibende wortweise eingegeben und sie zu willen-

losen Werkzeugen gemacht habe, hat die Religionswissenschaft nie geteilt oder vertreten. Wohl aber hat die altprotestantische Kirche des 16. und 17. Jahrhunderts angenommen, daß die heiligen Männer des alten und neuen Bundes, die Verfasser der biblischen Urkunden, in dem Maße vom Geiste Gottes erfüllt und erleuchtet (inspiriert) waren, daß unterschiedslos jedes ihrer Worte als göttliche Offenbarung, als Ausfluß seines Wesens und Willens zu gelten habe. Mit dieser Ansicht verband sie die Lehre von der Echtheit (Authentie) der biblischen Bücher, nach der diejenigen Männer, denen die heiligen Schriften des A. und N. T. beigelegt werden, auch wirklich ihre alleinigen Verfasser sind. Das ist Inspirationsglaube, der Glaube an eine rein göttliche, übernatürliche Offenbarung, die von menschlicher Unvollkommenheit nichts weiß. Er hat etwas Starres, Weltabgewandtes an sich, das ihn ungeeignet macht, die Welt zu überwinden (1. Joh. 5, 4).

Es ist ein Fortschritt in der religiösen Erkenntnis, nicht ein Zugeständnis an die neuere Bibelforschung und die religionswissenschaftliche Schule unserer Tage zu nennen, wenn sich die positive Theologie seit *Hengstenberg* auch der andern, der menschlichen Seite des Offenbarungsvorgangs bewußt worden ist und sich von den Fesseln des Buchstabenglaubens befreit hat (2. Kor. 3, 6). Sie läßt sich nicht genügen an dem *lumen divinum*, dem Licht von oben her, sondern verschließt ihr Auge auch nicht dem *lumen naturale*, dem natürlichen Licht, das sowohl von den Keilschriftdenkmälern wie von den »gesicherten« Ergebnissen der Bibelkritik auf sie überströmen kann; aber die Bewertung dieser Kenntnisse vollzieht sie nach andern Gesichtspunkten wie die orientalische Altertumskunde und die moderne Theologie. Sie gibt das Vorbereitende und Mangelhafte früherer Offenbarungsstufen, das auf der geringen Aufnahmefähigkeit des Menschengeistes beruht, sehr wohl zu, hütet sich aber, darüber hinaus zu behaupten, »daß Gottes unmittelbare Offenbarung sich nicht in Worten, sondern in

Taten, nicht in Lehren, sondern in Führungen vollzieht« (*Budde*, »Was soll die Gemeinde aus dem Streit um Babel und Bibel lernen?« Leipzig, Mohr, S. 26); denn das käme einer Auflösung des göttlichen Offenbarungsinhalts in geschichtliche Evolution des Menschengeistes gleich. Sie nimmt vielmehr in der Offenbarungsfrage denselben Standpunkt ein wie *Alfred Jeremias*, der da sagt: »Sofern das A. T. Anspruch auf eine *fides divina* hat als Urkunde der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechts, bedarf es keiner Stütze durch Hilfswissenschaften. Hier kann Babel das Verständnis nicht fördern, aber auch die Bibel nicht gefährden trotz alles wissenschaftlichen Sprachgewirrs. Zehn fettgedruckte Stellen in der Lutherbibel genügen, um zu zeigen, wie erhaben der Geist des A. T. über Babylon steht. — Aber das A. T. hat auch eine menschliche Seite, so großartig und interessant, daß keine Literatur der Antike mit ihr in einem Atem genannt werden darf. Vieles blieb dunkel, solange der weltgeschichtliche und kulturgeschichtliche Rahmen verdeckt war, in welchem sich die Geschichte Israels abgespielt hat. Jetzt lichtet sich die Welt rings um Kanaan her. Wir können das Volk des A. T. im Zusammenhange der politischen und kulturellen Kräfte betrachten, aus denen es sich entwickelt hat, und die bestimmend auf seine Geschicke eingewirkt haben. Hier kann die Keilschriftforschung [neben oder in Gemeinschaft mit der neuern Bibelwissenschaft] wichtige Hilfsdienste tun für das Verständnis der Bibel. Das unvergängliche Kleinod, das Israel besitzt, wird in solcher Umgebung nur um so heller leuchten, und auch die *fides humana*, auf die das einzigartige Literaturbuch Anspruch hat, wird die Feuerprobe bestehen« (»Im Kampfe um Babel und Bibel«, S. 51—52).

V. Kulturelle und religiöse Zusammenhänge zwischen Israel und dem alten Orient.

Zwei Welten sind es, in die der Mensch gestellt ist, denen er angehört, eine sichtbare und eine unsichtbare. Erfahrbar sind beide; die eine auf dem Wege der sinnlichen Wahrnehmung und der logischen Abstraktion, der Empirie, die andere durch den innern Sinn, auf dem Wege des Glaubens, der Intuition. Es ist das bleibende Verdienst *John Lockes*, beide Arten der Wahrnehmung, die äußere und die innere, zuerst unterschieden und in ihnen nicht bloß verschiedene Erkenntnismethoden gefunden, sondern ihnen auch verschiedene Erkenntnisgebiete zugewiesen zu haben. Seit *Kant* ist es dann der Fundamentalsatz der Philosophie geworden, daß uns zunächst als wirklich und seiend (real) nur die jenseitige Welt, das »Ding an sich« gegeben, die äußere, sinnlich wahrnehmbare Erscheinungswelt dagegen, die der gewöhnliche Menschenverstand als allein oder vorzugsweise real ansieht, nur ein »Gleichnis« ist (*Nietzsche* will das Gegenteil glaubhaft machen: alles Ewige, Unvergängliche sei ein Gleichnis). Alle Versuche, auf dem Wege des natürlichen Erkennens, der Beobachtung, des Experiments, des formalen Denkens die übersinnliche Welt begreifen, erklären, »beweisen« zu wollen, oder ihr nur nahe zu kommen, sind vergeblich und führen zu Denkwidersprüchen (Antinomien). »Der natürliche Mensch vernimmt nichts vom Geiste Gottes; es ist ihm eine Torheit und kann es nicht erkennen, denn es muß geistlich gerichtet sein« (1. Kor. 2, 14). Nur darf man die Sache auch nicht umkehren, der natürlichen Welt jede Realität absprechen und sie für bloßen Schein halten wollen. Dazu berechtigt uns nichts; denn abgesehen davon, daß diese Ansicht der volkstümlichen Auffassung der Welt ins Gesicht schlägt, ist sie auch durch die Geschichte der Philosophie widerlegt worden. Der Spiritualismus, der nur den Geist, das Allgemeine, Absolute für wirklich hält,

das System der *Fichte*, *Schelling*, *Hegel* ist zusammengebrochen unter dem Ansturm der Naturwissenschaften. Dadurch aber, daß sich die Naturwissenschaft bei dieser Gelegenheit dem Materialismus verschrieb, geriet sie in einen Sumpf, aus dem sie sich erst später langsam wieder herausgearbeitet hat. Nein: Realität kommt beiden Welten zu, der körperlichen und der geistigen. In beiden herrscht das Kausalgesetz, das nach *Kant* einer der Denkbegriffe ist, die wir zu der sinnlichen Erfahrung herzubringen, selbst aber vor aller Erfahrung *(a priori)* vorhanden sind. Aber die physische Kausalität ist eine andere als die psychische; sie ist nicht Verknüpfung nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge, sondern — was? Das vermögen wir nicht zu sagen. —

Die Anfänge der Kultur sind in vorgeschichtliches, d. h. vorliterarisches Dunkel gehüllt; es läßt sich nicht sagen und ist nie zu erforschen, wann der Mensch aus dem Naturzustande sich herausgearbeitet und begonnen hat, die sinnliche Außenwelt sich zu unterwerfen und dienstbar zu machen. Das aber darf man annehmen, daß bei diesem langsamen, stufenweisen Übergang das Individuum nicht allein gestanden, sondern daß das Gemeinschaftsleben, der Geselligkeitstrieb des Menschen sich hier schon betätigt hat. Welches der Grund des Zusammenschlusses der einzelnen war, ob der Selbsterhaltungstrieb, der zu Kampf und Notwehr führen mußte, ob das Gefühl der Zusammengehörigkeit infolge von Geschlechtsverschiedenheit und Blutsverwandtschaft, oder ob beides, ist an dieser Stelle gleichgültig; jedenfalls ist das Bedürfnis des Menschen, sich zu geselligen Verbänden mit andern zusammenzutun, uralt.

Der kleinste, zugleich der natürlichste soziale Verband ist die Familie, in ihrer Erweiterung die Sippe. Das Oberhaupt der Sippe übte seinen bestimmenden Einfluß aus auf Grund gewisser Vorrechte, die ihm von der Natur selbst verliehen waren; der Erzeuger, Ernährer und Be-

schützer einer Gemeinschaft mußte naturgemäß in einem höheren Ansehen stehen als seine Schutzbefohlenen, und er wußte diesem erhöhten Ansehen auch Geltung zu verschaffen. In dem Maße aber, wie das Gesippe an Mitgliederzahl wuchs und das Gebiet, das es bewohnte, räumlich an Ausdehnung gewann, lockerte sich das Band, das die einzelnen zusammenhielt. Dadurch wäre bei weiterer Vereinzelung und Zerstreuung der Sippschaften, wofür eine tiefinnere Neigung vorhanden war, der gewonnene Zusammenschluß wieder verloren gegangen, wären nicht durch ein angleichendes, verknüpfendes Moment die schädlichen Wirkungen jenes erstgenannten Prinzips aufgehoben und ausgeglichen worden. Nicht bloß, daß durch Heirat zwischen benachbarten Sippen, durch Tauschhandel und friedlichen Verkehr die Möglichkeit der Annäherung gegeben war, man machte auch die Wahrnehmung, daß über die Bande des Bluts und der Freundschaft hinaus zwischen mehreren nomadisierenden Haufen, die unter Führung ihrer Clans in Wechselverkehr traten, innere Zusammenhänge anderer Art vorhanden waren, bestehend in Rasse-Eigentümlichkeiten, gemeinsamen mythischen Vorstellungen als den ältesten Bestandteilen des Kulturlebens, gemeinsamer Sitte, Lebensgewohnheit, Sprache, Rechtsanschauung usw. Das führte dazu, daß die Stammeseigentümlichkeit als das einigende Band empfunden wurde und man auf das Stammesoberhaupt, den Scheich oder Priesterfürsten, alle Machtbefugnisse übertrug. Die religiösen Vorstellungen einer Stammesgemeinschaft, die animistisch-polytheistisch und ein Ausdruck natürlicher Scheu und Ehrfurcht waren, die kultischen Gebräuche, Rechtsformen usw. bildeten den Inhalt dessen, was wir Tradition nennen, und vererbten sich von Geschlecht auf Geschlecht. Eine ausgebildete mündliche Tradition besaß jeder Stamm, längst ehe der Menschengeist sich neben der Sprache auch der Hand, der bildlich-graphischen Darstellung als Ausdrucksmittel seiner Gedanken bediente. Ihre Heilighaltung und die Sorge für ihre gewissenhafte

Befolgung war Aufgabe einer besonderen Kaste, der Priesterschaft, aus der in der Regel durch eigene Machtvollkommenheit, später durch Wahl oder Erbfolge das Stammeshaupt hervorging.

Bei den vielfachen Wander-, Raub- und Kriegszügen, welche die einzelnen Stämme in vorgeschichtlicher Zeit unternahmen, mochte es sich öfter ereignen, daß Stämme mit durchaus ähnlicher oder verwandter Tradition auf einander stießen. War die Berührung eine friedliche, oder war die eine Kulturwelt der andern an Ideengehalt erheblich überlegen, auch wenn das Machtverhältnis der Parteien ein umgekehrtes war, so fand eine Umformung, Anpassung, zuweilen auch eine Verschmelzung der beiden Traditionsreihen, eine Aufsaugung der einen durch die andere statt. Die gemeinsamen Erinnerungen wurden, auch wenn sie sich nicht völlig deckten, auf bestimmte Einzelpersönlichkeiten übertragen; es wurden diese Persönlichkeiten mit sagenhaften, mythischen Zügen: langer Lebensdauer, hoher Weisheit, übermenschlicher Kraft u. dgl. ausgestattet, und ihre wirkliche Existenz wurde in die fernste Vorzeit verlegt, alles zu dem Zwecke, um die Festigkeit und das hohe Alter der gemeinsamen Beziehungen dadurch zum Ausdruck zu bringen. Das aber muß ausdrücklich betont werden, daß die Persönlichkeiten, um welche sich schicht- oder ringweise die gemeinsamen Traditionsstoffe herumlegten, Fleisch und Blut gehabt und einmal wirklich gelebt haben müssen, wenn es auch heute der eingehendsten Untersuchung kaum gelingen wird, das Wirkliche an ihnen von den spätern Zutaten zu reinigen und zu scheiden. Es berührt daher eigen, wenn in der modernen Bibelwissenschaft über die Erzvätergeschichten beinahe ebenso viele verschiedene Ansichten geäußert werden, als es Forscher auf diesem Gebiete gibt. *Wellhausen* hält sie für »historisch unmöglich«, für »freie Schöpfungen einer unwillkürlich dichtenden Volksphantasie«; *Guthe* (»Geschichte des Volkes Israel«, § 1) sieht in der Genea-

logie, dem Stammbaum und den Familiengeschichten des A. T. nur Ethnologie, Völker-, Stammes- und Ortsgeschichte mit Ausnahme des Namens Abraham, der ihm auf eine geschichtliche Einzelperson hinzuweisen scheint; *Ed. Meyer* gibt zu, daß der Name Abraham Geschlechts- und Stammesname sein kann; *Kittel* (»Geschichte der Hebräer«, I, S. 152) spricht die Hoffnung aus, daß es dereinst doch »vielleicht gelingen werde, einen historischen Kern in der Geschichte der Erzväter aufzufinden«; *Cornill* (»Der israelitische Prophetismus«, S. 16) bemerkt, daß er »die Überlieferungen Israels über seine älteste Geschichte im wesentlichen für historisch« hält, und *Gunkel* (»Handkommentar zur Genesis«) urteilt, daß die Geschichten von Abraham neben uralten historischen Stoffen auch viel Unmögliches enthalten. An diesen Proben sei es genug. Ein Kristall kann nur entstehen, wenn ein fester Punkt vorhanden ist, zu dem radiozentrisch die kleinsten Massenteilchen hinstreben. Ebenso können sich Erinnerungskreise, Sagenkomplexe nur bilden um einen geschichtlichen Kern herum, das weiß jeder, der über die Entstehung der germanischen oder der altfranzösischen Heldensage näher unterrichtet ist. Daher sind für *Alfred Jeremias* Abraham, Jakob, Joseph durchaus geschichtliche Persönlichkeiten, nicht bloße *hérōes epōnymi* oder Heldengestalten, die die Sage aus sich heraus erzeugt hat. Dazu stimmt auch das ganze Milieu, das uns die Keilinschriftfunde für die in Betracht kommende Zeit bezeugen (»Das A. T.«, S. 227).

Soweit kann man der Altertumswissenschaft recht geben. Aber nun beginnt der Streit der Meinungen. Wenn man nämlich fragt, in welchem Stadium der Mythen- oder der Traditionsbildung die Verschmelzung eingesetzt haben mag, und worauf im besondern die manchmal recht auffallende Übereinstimmung der Elemente der religiösen Vorstellungswelt in den verschiedenen Stammesgenossenschaften und Volksgemeinschaften zurückzuführen sei, so bekommt man verschiedene Antworten.

Prof. *Wendland* behauptet in der »Schöpfung der Welt« (III. Reihe, 6. Heft der *Schiele*schen »Religionsgeschichtlichen Volksbücher«: ein Unternehmen von sehr ungleichem, zweifelhaftem Wert, das, obwohl es hervorragende alttestamentliche Theologen zu seinen Mitarbeitern zählt, doch nur einer seichten Oberflächlichkeit in religionswissenschaftlichen Dingen Vorschub leistet) in Übereinstimmung mit seinem Gewährsmann *Lukas* (»Die Grundbegriffe in den Kosmogonien der alten Völker«, 1893), daß in vielen Fällen gleichartige Elemente der Tradition aus gleichartigen Anschauungen unabhängig voneinander entstanden sind, so z. B. die Ansicht von der Entstehung der Welt aus einem keimenden oder sich spaltenden Ei, da das Himmelsgewölbe überall den Anblick einer eiförmigen Schale gewährt (S. 5). Der Wiener Prof. *Ernst Sellin*, Verfasser der »Biblischen Urgeschichte« (Heft 11 der »Biblischen Zeit- und Streitfragen« von *Boehmer* und *Kropatscheck:* eine gediegene Sammlung auf positiver Grundlage) dagegen glaubt, daß die fertig ausgebildeten Mythen und Sagen »von andern, ältern Völkern zu Israel gewandert, zum Teil von den Abrahamiden aus Babylonien mitgebracht, zum Teil von den Kanaanitern in Palästina übernommen« worden sind (S. 44). Die Herübernahme hält er für erwiesen bei drei Stoffen: dem Schöpfungsbericht, der Fluterzählung und der Urväterliste (1. Mos. 4, 17 bis 5, 32), in andern Fällen ist sie ihm wahrscheinlich: Paradies und Sündenfall, Kain und Abel, Völkertafel, Ehen der Gottessöhne oder Engel mit den Menschenkindern, Rausch Noahs, Turmbau zu Babel. *Jeremias* nimmt gleichfalls Wanderung gewisser Grundmythen durch den gesamten vordern Orient an (»Das A. T. im Lichte des alten Orient«, S. 85. 328. 355) und hält es für möglich, daß sowohl einzelne Sagenmotive, als auch fertige Legenden verbreitet wurden (»Im Kampfe um Babel und Bibel«, S. 34 f.). Er warnt aber ausdrücklich davor, literarische Entlehnung anzunehmen, die *Delitzsch* überall da voraus-

setzt, wo die hebräische Überlieferung mit der babylonisch-altorientalischen übereinstimmt (»Das A. T. im Lichte des alten Orient«, S. 84. 144 u. ö.).

Ich halte es nun aber nicht bloß für belanglos, sondern sogar für völlig verfehlt, wenn man von einer Umbildung der gemein-orientalischen Traditionsstoffe auf israelitischem Boden spricht, und für zwecklos, wenn man, wie das in so vielen Entgegnungen auf *Delitzsch'* »Babel und Bibel« geschehen ist, den ausführlichen Nachweis versucht, daß Israels Eigenbesitz auf kulturellem und religiösem Gebiet den aus der gesamt-orientalischen Weltanschauung übernommenen und ererbten Anteil in sittlich-ästhetischer Hinsicht weit überragt. Ich denke da beispielsweise an Professor *Ed. König*-Bonn, der einen großen Teil seiner Gegenschrift »Bibel und Babel« (Berlin, Warneck, 1903 [7]) diesem Nachweise widmet und die Überlegenheit der heiligen Schrift über die keilinschriftlichen Epen in genannter Hinsicht erblickt in der humaneren Kriegführung bei Israel, trotz seiner Strenge gegen heimtückische und entartete Völkerschaften, in dem sittlichen Ernst der Schrift gegenüber der ungetadelten Schamlosigkeit der Babylonier, in der Reinheit des göttlichen Wesens, verglichen mit der Streitsucht, den Buhlschaften und der Völlerei der babylonischen Götter, und in den Äußerungen des Sündenbewußtseins der Menschen, wie sie sich zwar in der babylonischen Literatur auch finden, aber mit äußerer Auffassung des Sachverhalts und mit deutlich erkennbarer Heuchelei. Wieviel modernes Denken und subjektives Empfinden bei den einzelnen Beurteilern hier unbewußt und unbemerkt einfließt, läßt sich kaum sagen; jedenfalls muß es Befremden erregen, wenn *König*, *Jeremias* (»Das A. T.«, S. 107 ff.) u. a. die babylonischen Bußpsalmen so ganz anders beurteilen als *Delitzsch* im I. und III. Vortrage.

Von einer Umbildung und Weiterentwicklung der religiösen altorientalischen Vorstellungswelt in Israel, die den dort wurzelnden, »latenten« Monotheismus hier

offen in die Erscheinung treten ließ, kann zudem nur in einem besondern Sinne gesprochen werden. Man darf nie vergessen, daß die treibende Kraft bei der Entwicklung der Gottes- und Heilsidee in Israel nicht Menschenwitz war, nicht dem Grübeln und Forschen einiger »erleuchteter« Köpfe (Esoteriker) oder einer besondern Kaste zuzuschreiben, sondern auf den Drang des Ewigen, sich seinem Volke mitzuteilen, zurückzuführen ist. Wann dieser Drang sichtbar und erkennbar eingesetzt hat, ob mit Abraham oder schon früher, geht uns hier nichts an, und die Frage nach der »Uroffenbarung« lassen wir offen; an der Tatsache der göttlichen (übernatürlichen) Offenbarung in Israel besteht kein Zweifel. Das Volk Israel ist das einzige des Altertums, dessen Tradition eine ausschließlich religiöse war und durch alle innern und äußern Geschicke hindurch blieb. Alles, was der einzelne, was die Gesamtheit erfuhr, Niederdrückendes und Erhebendes, Bekümmerndes und Tröstliches, Vergängliches und Bleibendes, rückwärts und vorwärts Weisendes, nahm man entgegen aus der Hand Jahwes, des Gottes der Väter, des allmächtigen Herrschers und gnadenreichen Erbarmers. Zu ihm wurde alles in ursächliche, zweckliche Beziehung gesetzt, nicht nur von den gottbegnadeten, auserwählten Männern und Frauen, deren Gesichte und Offenbarungen uns aufgehoben sind, sondern von dem gesamten Volke als einem »Königreiche von Priestern«. Diesem Volke hat sich Gott geoffenbart, mitgeteilt, zu eigen geschenkt; er hat »seine Wege Mose wissen lassen und die Kinder Israel sein Tun«, hat sich von ihm finden lassen, weil es »von ganzem Herzen« ihn suchte. Dieses Volk ist wie kein anderes der Gnade Gottes teilhaftig geworden und der wahren Gotteserkenntnis nahe gekommen; auf diesem Fleck Erde hat der kanaanäische Babylonismus, den wir für Israel zugeben und voraussetzen dürfen, eine Entwicklung erfahren, die ihn himmelhoch über sich selbst erhob.

Aber, — und das ist das Entscheidende —: Diese Entwicklung konnte nur stattfinden unter Gottes direktem und unmittelbarem Einfluß. Wenn nun, wie im vorigen Kapitel ausgeführt worden ist, die göttliche Offenbarung in Israel nur eine »menschlich vermittelte« sein konnte, wenn sie, um sinnenfällig zu werden, der menschlichen Psyche als ihres Organs bedurfte, so mußte sie sich auch der jeweils in den Menschen vorhandenen religiösen Ideen, Vorstellungen und Gefühle bedienen. Welcher Art, welches Inhalts diese Vorstellungen waren, war gleichgültig; denn was Gott in sie hineinzulegen hatte, ist rein und unvermittelt nie in eines Menschen Herz gekommen, über eines Menschen Zunge gedrungen, aus eines Menschen Schreibstift oder Feder geflossen. Vorstellung und Gedanke, Wort und Schrift sind nur Träger des göttlichen Heils- oder Erlösungsgedankens; sie sind Gefäß, nicht Inhalt, aber ein Gefäß, das kostbar ist nicht um eignen Werts, sondern um seines Inhalts willen. Sobald man von einer Umformung, Läuterung der Traditionsstoffe, von ihrer »Zusammenfügung zu einer Heilsgeschichte« spricht und diese Arbeit als ein »Wunderwerk des in Israel waltenden göttlichen Offenbarungsgeistes« bezeichnet (*Sellin* a. a. O., S. 44), so verlegt man den Begriff der Entwicklung wiederum in das höchste Wesen, in den göttlichen, übersinnlichen Faktor des Offenbarungsvorgangs, der, wie wir wissen, eines konkretmenschlichen Parallelvorgangs wohl bedarf, um für die Vernunft faßbar zu werden, selbst aber von diesem Vorgang verschieden, für die Vernunft unfaßbar und ein absolut Neues ist, das Sein, Wahrheit, Realität in sich selber hat.

Das ist die Vermenschlichung, Veräußerlichung, Verendlichung des Offenbarungsbegriffs, die bei *Sellin* nur durchschimmert, in der modernen alttestamentlichen Religionswissenschaft aber einen so breiten Raum einnimmt, daß auch der vorsichtige *Hermann Gunkel* ihr

zum Opfer gefallen ist. Es heißt bei ihm (»Israel und Babylonien«, S. 15 f.): »Wir erkennen freudig und ehrlich Gottes Offenbarung überall da, wo sich eine menschliche Seele ihrem Gott nahe fühlt, und sei es unter den dürftigsten, sonderbarsten Formen. Fern sei es von uns, Gottes Offenbarung auf Israel zu beschränken! ... Die israelitisch-christliche Religion ist, um ein biblisches Bild zu brauchen, der Erstgeborne unter seinen Brüdern [*Jeremias:* eine ‚synkretistische' Religion]. Wir haben es wahrlich nicht nötig, unsern eigentümlichen Besitz eifersüchtig zu verteidigen; wir sollten groß genug sein, um auch bei jenen alten Babyloniern anzuerkennen, was irgend anzuerkennen ist.«

Es ist beschämend und betrübend zugleich, wie man eine Sache so auf den Kopf stellen kann! Was *Gunkel* hier begrifflich näher bestimmt, ist die natürliche Offenbarung Gottes in den Wunderwerken seiner Schöpfung, in allen Menschen, in den Babyloniern wie den Heiden überhaupt (Röm. 2, 14. 15). Wenn sie einzelne hervorragende Köpfe auch bis an die Grenzen der wahren Gotteserkenntnis geführt hat, wenn sie hinter ihren Tempelmauern ahnten, daß doch schließlich alle Göttergestalten nur Ausstrahlungen, Emanationen eines und desselben höchsten Wesens sind, dem die Funktionen aller übrigen aussagend beigelegt werden müssen, so ist dieses Ahnen mit der alttestamentlichen Messiasidee, die sich mit dem Glauben an den einen geoffenbarten Gott verknüpft, gar nicht zu vergleichen. Es fehlte jener bessern Erkenntnis die reinigende, versöhnende Kraft, sie wurde nicht zu einer volks- und weltbeglückenden Idee, zur sittlichen Tat. Nicht, wo sich eine Seele »ihrem Gott nahe fühlt«, ist Offenbarung, sondern wo Gott einer Menschenseele nahe kommt. Mit vollem Bewußtsein beschränken wir den Begriff der göttlichen (übernatürlichen) Offenbarung in der vorchristlichen Zeit auf das Volk Israel und haben wohl Ursache, diesen unsern »eigentümlichen Besitz« zu verteidigen. Hier allein ist zeit-

licher und inhaltlicher Zusammenhang, Kontinuität in den Erscheinungen und Verkündigungen; hier allein schauen wir Gott, anfangs noch verhüllt und gehemmt durch nationale Vorurteile, dann reiner und herrlicher in den Worten der Propheten, bis wir in Christo ihn haben in seiner ganzen Fülle. Wer aus dieser Reihe ein Glied herausnimmt, wer ihren Anfang nicht in Gott sucht, sondern in die Werke seiner Hände verlegt, der gelangt nie und nimmer an das Ende der Reihe, der verleugnet Jesum Christum. Daß wir trotzdem an den alten Babyloniern anerkennen dürfen, »was irgend anzuerkennen ist,« versteht sich von selbst.

Den einzig richtigen Standpunkt, sowohl in der Offenbarungsfrage, als auch in der Beurteilung des Zusammenhangs zwischen der religiösen Vorstellungswelt Israels und des alten Orients nimmt *Alfred Jeremias* ein. Er unterscheidet scharf zwischen Wesen und Erscheinung Gottes, zwischen dem göttlichen Offenbarungsinhalt und seiner Einkleidung in Vorstellung und Begriff, Wort und Sprache, und spricht vorsichtig nur von einem »astralmythologischen Einschlag« in die Darstellungsweise des A. und N. T. (»Das A. T. im Lichte des alten Orient«, S. 23. 123). Diesen »Einschlag«, der in der Sprache des A. T. reichlich zur Verwendung gekommen ist, im N. T. weniger hervortritt und in der Ausdrucksweise des Heilandes nur in einzelnen Redewendungen wiederzuerkennen ist, aufzuweisen, hat sich *Jeremias* redliche Mühe gegeben, und seine Aufgabe ist ihm m. E. in vorzüglicher Weise gelungen. Ich kann weiter nichts tun, als auch an dieser Stelle meine Leser, die mir bis zu diesem Punkte meiner Ausführungen gefolgt sind, ausdrücklich auf die beiden obengenannten Jeremiasschen Werke zu verweisen. — Das folgende Kapitel bitte ich nur als Zugabe zu betrachten, die einen Vorgeschmack geben soll von dem, was bei *Jeremias* zu erwarten steht.

VI. Grundzüge der babylonisch-altorientalischen Weltanschauung.

(Nach *Jeremias*, »Das A. T. im Lichte des alten Orients«, Kap. 1. 2. 8.)

Nach der Bibel ist das südliche Euphratgebiet oder das Land Sinear die Urheimat der Menschen. Dort muß, nach Keilschriftfunden und andern, zum Teil gleichzeitigen, zum Teil späteren Zeugnissen zu urteilen, schon mehrere Jahrtausend vor Abraham eine Kulturwelt bestanden haben, deren Anfänge für uns wohl ewig in Dunkel gehüllt bleiben, und von der wir erst Kunde erhalten, wie sie ihren Höhepunkt bereits überschritten hat. Wie weit sie zurückreicht, läßt sich nicht sagen; man will aber gefunden haben, daß die altbabylonische Keilschrift zu der semitisch-babylonischen Sprache nicht paßt und schließt daraus, daß sie ursprünglich einem Volksstamm eigen gewesen sein muß, der nicht semitisch war und vor den Babyloniern das Euphrattal bewohnte: den Sumerern. Ob sie als Ureinwohner zu gelten haben, ob sie dem Hochlande von Iran entstiegen, also arischen Ursprungs sind, ist eine Streitfrage, die viel erörtert wird, wegen ihres durchaus hypothetischen Charakters aber von untergeordneter Bedeutung ist. Die Einwanderung der semitischen Babylonier verlegt man in das 4. Jahrtausend v. Chr. und nimmt an, daß sie von Arabien aus erfolgt ist. Aber weder von der sumerischen, noch von der ältesten babylonischen Kultur haben wir sichere Kunde.

Das übereinstimmende, wesentliche Kennzeichen aller, auch der ältesten Inschriftenfunde von Lagasch in Südbabylonien ist, daß sie ihrem Inhalte nach eine in dem gesamten Volkskörper heimische und lebendige, zugleich wissenschaftliche und religiöse »Theorie« voraussetzen, nach der alle religiösen, staatlichen, rechtlichen und wirtschaftlich technischen Einrichtungen des Landes ihre bestimmte Ausprägung erhalten haben. Diese Theorie, die

das gesamte geistige Leben umfaßt, also Religion, Wissenschaft, Rechts- und Sittenlehre, Kunst, Handels- und Handwerkskunde zugleich, aber nicht, wie in Ägypten, Geheimlehre ist, ist hervorgegangen aus der Beobachtung des Himmels und des Gestirnlaufs, die so eingehend und gründlich gewesen sein muß, daß den alten Babyloniern auch das Zurückweichen (Präzession) des Äquinoktialpunktes (der Tag- und Nachtgleiche) bekannt war und man mit Fug und Recht das altbabylonische Weltsystem das »vorkopernikanische« nennen kann.

Die berufenen Hüter und Pfleger dieser Himmels- und Weltanschauung, ihre Vermittler und Fortbildner sind die Priester der verschiedenen Heiligtümer. Sie stehen mit den Gottheiten, deren Dienst ihnen übertragen ist, in lebendigem Wechselverkehr und empfangen von ihnen auf dem Wege der Offenbarung Belehrung über das All, seinen Ursprung, seinen Bau, seine wechselnden Gestalten. Den Menschen offenbaren sich die Götter in den Gestirnen, besonders die Planeten gelten als Verkündiger des Willens der Gottheit, die in ihnen erscheint. »Der Tierkreis ist das Buch der Offenbarung, die Sternbilder sind der Kommentar. Aus ihrer Bewegung und aus der Konstellation der Planeten kann der Wille und die Tätigkeit der Götter erkannt werden.«

Die Erde ist das Abbild des Himmels; alles, was auf Erden geschieht oder geschehen soll, geschieht auch am Himmel, wo die Götter den Sternen Zeit, Dauer und Richtung ihres Umlaufs vorgeschrieben haben. Himmel und Erde bestehen aus je 3 Regionen, Luft, Erde und Wasser, so daß sich folgendes Schema ergibt:

1. Das himmlische All
   a) der Nordhimmel,
   b) der Tierkreis oder das himmlische Erdreich,
   c) der Südhimmel oder der Himmelsozean;
2. Das irdische All
   a) der Lufthimmel,
   b) die Erde,

c) der Ozean, auf dem die Erde schwimmend ruht, der sie an den Rändern umgibt, und auf den man stößt, wenn man in die Erde hineingräbt.

Jedes dieser 3 Reiche ist am Himmel und auf der Erde Offenbarungsstätte eines der 3 Götter Anu (zugleich Götterkönig, Göttervater), Bel (Herr des Tierkreises und der Erde), Ea (Herr des Ozeans, Gott der Weisheit, Freund der Menschen). Auch die Götter sind erschaffen; ihre Mutter ist Tiâmat, ihr Erzeuger Mummu oder Kingu, der aber selbst wieder ein Geschöpf Tiâmats ist, hervorgegangen aus ihrer Verbindung mit Apsu, dem Ozean, der auch als Unterwelt gilt. An die Stelle der 3 Hauptgötter Anu, Bel und Ea treten auch die drei Kinder Bels: Sin der Mond, Schamasch die Sonne und Ischtar die Venus, der Morgen- und Abendstern. Diese letzten oder jene ersten drei bilden in Gemeinschaft mit den vier im Altertum bekannten Planetengöttern Marduk (Jupiter; Marduk ist Eas Sohn), Ninib (Mars), Nebo (Merkur) und Nergal (Saturn) den Götterhimmel oder das Pantheon der Babylonier. *Hilprecht* hat zu Nippur, südlich von Babylon, eine Tafel gefunden, die als eine schriftliche Darstellung des altbabylonischen Weltbildes anzusehen ist. Es ist ein siebenstrahliger Stern, einem Kreise einbeschrieben (Heptagramm), wie er auch aus der Astrologie des Mittelalters bekannt ist.

Die 7 Gestirngottheiten wandeln in verschiedenen Zeiten und Entfernungen über den Tierkreis um die Wohnung des Göttervaters Anu herum. Daher erscheint der Tierkreis wie ein nach oben sich verjüngender, riesiger Stufenturm, auf dessen Höhe Anu thront, und zu dem sieben kreisförmige Stufen hinaufführen. Diese 7 Stufenkreise sind auch dem Koran bekannt. Alle babylonischen Tempeltürme sind dem Tierkreisturm nachgebildet, so der Aufgang zu dem Marduktempel Esagila zu Babylon und zu dem von Eridu (Eridu lag damals wahrscheinlich an der Einmündung des Euphrat in den

persischen Meerbusen; heute ist seine Stätte infolge Verschiebung der Erdoberflächenverhältnisse südlich vom Euphrat im Binnenlande zu suchen), das Urbild des »Turms zu Babel« 1. Mos. 11, und der Turm des Nebotempels zu Borsippa, heute Birs Nimrud genannt.

Die 4 Hauptpunkte der (scheinbaren) Sonnenbahn oder Ekliptik sind die 4 Weltecken; sie sind mit je einem der 4 Planetengötter besetzt, welche infolgedessen »Sonnencharakter« haben und je eine Tages- und Jahreszeit vertreten: Marduk: Morgen und Frühling, Ninib: Mittag und Sommer, Nebo: Abend und Herbst, Nergal: Nacht und Winter. Faßt man aber nur die beiden Tag- und Nachtgleichen ins Auge (vgl. 1. Mos. 8, 22: »Sommer und Winter, Tag und Nacht«), so treten die Sonnenwendepunkte (Ninib und Nergal) zurück, während Marduk und Nebo eine erhöhte Bedeutung gewinnen; Ninib wird dann durch den Mond, Nergal durch die Sonne vertreten, und das Heptagramm wird zum Pentagramm. Daraus erklärt sich »vielleicht«, daß Ninib (Mars) und Nergal (Saturn) als Unglücksplaneten gelten und die nach ihnen benannten Tage (*Martis dies* > *mardi* = Dienstag; *Saturni dies* > *saturday* = Sonnabend, Sabbat der Juden; die Bezeichnung »Samstag« weist nach *Kluge*, »Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache«, auf östlichen Ursprung hin, — vielleicht auf Schamasch die Sonne, die ja Nergal vertreten kann?) ursprünglich Unglückstage sind.

Aus der Anordnung der Weltecken ergeben sich nun verschiedene Möglichkeiten betreffs Auffindung der Weltrichtung. Die älteste ist die mit dem Sin-Ninib-Mondkultus verbundene, astronomisch richtige Orientierung nach dem Nordpunkt des Weltalls, der Anu gehört (Ur, die Heimat Abrahams, ist Mondstadt, Haran war Knotenpunkt der Karawanen und Mittelpunkt des Mondkultus; Laban bedeutet wahrscheinlich: der Mond, und Abram entweder: der Vater ist erhaben, d. i. Sin als Vater der Götter, — oder: Vater des Getümmels, d. i.

Sin als Kriegsheld der Götter). Als aber ums Jahr 2500 v. Chr. infolge des Zurückweichens des Äquinoktialpunkts die Frühlingssonne aus dem Zeichen der Zwillinge (das sind: Sin und Nergal, oder Mond und Sonne) in das Sternbild des Stiers zurückgegangen war, mußte das bisherige Mondzeitalter dem Marduk- oder Sonnenzeitalter weichen. Marduk war der Stadtgott von Babylon, sein Symbol der Stier, und so entstand um 2250 v. Chr., als König Chammurabi Babylon zur Hauptstadt des vereinigten Nord- und Südreiches machte, eine »Theorie, die alles auf Marduk, d. h. auf den Ostpunkt abstimmte. Von da an feierte man Neujahr im Frühling.« Der Ausdruck: sich orientieren — greift also über das Christentum hinaus tief in die babylonische Vorzeit zurück. »Chammurabi hat das Vorrücken des Frühlingspunktes zur Glorifizierung seiner Herrschaft als einer neuen Weltepoche benutzt.« Auf das Stierzeitalter mußte im 8. Jahrhundert v. Chr. das des Widders folgen. Der Beginn desselben fiel in die Zeit Nabonassars, eines sonst unbedeutenden Königs, der von 747—734 v. Chr. regierte (zur Chronologie vgl. das oben über die Limmu-Tafeln gesagte). Noch heute beginnen wir den Kreislauf des Jahres mit dem Sternbild des Widders, obwohl der Frühlingspunkt, weil das Bild des Widders nur klein ist, längst bis in das sehr ausgedehnte Zeichen der Fische vorgerückt ist.

Die Aufeinanderfolge der astronomischen Zeitalter (Äonen) hat bei den Babyloniern zu der Auffassung geführt, daß die ganze Weltentwicklung sich nach der Weise des Ablaufs eines Zeit- oder Kalenderjahres vollziehe. Dieses Weltenjahr wird in der Zeit vor Chammurabi als Mondjahr, in der Zeit nach ihm als Sonnenjahr angesehen und dementsprechend in 4 Weltjahreszeiten, 12 Weltmonate, oder in eine entsprechende Anzahl von Weltwochen geteilt.

Auch die Bibel enthält, trotz der Abneigung der ältern Geschichtsquellen gegen das babylonische System,

in den jüngern Urkundenschichten mehrfache Hinweise auf die Abschnitte der Weltentwicklung. So unterscheidet der um 400 v. Chr. arbeitende Redaktor (Rp), welcher die Priesterhandschrift (P) mit den drei ältern Pentateuchquellen (J E D) vereinigt (vgl. *Cornill*, »Einleitung in das A. T.«, § 14, 3), 7 Zeitalter: das der Schöpfung, der 10 Urväter mit ihrer hohen Lebensdauer, der Nachkommen Noahs, Abrahams, Moses, Davids, und als letztes die »neue Zeit«, für ihn wahrscheinlich die nach der Rückkehr aus Babylon; so vollzieht sich nach der Priesterschrift die Erschaffung der Welt in 7 »Tagen«. Nun hat *Winckler* bemerkt, daß in der Keilschriftliteratur die mit den einzelnen Gestirngottheiten verknüpften Mythen für den Geschichtsschreiber ein Kunstmittel sind, seinen trockenen Bericht dichterisch auszuschmücken. Er verfährt dabei so, daß er den geschichtlichen Persönlichkeiten, über die er berichten oder die er verherrlichen will, eine Reihe Züge verleiht von derjenigen Göttergestalt, in deren Zeichen das betreffende Zeitalter steht. *Winckler* behauptet, daß auch die biblischen Erzähler durchweg von derselben Absicht geleitet werden. Daß seine Behauptung in dem angegebenen Umfange nicht zutrifft, weist *Jeremias* nach; daß sie im Prinzip falsch ist, hat unsere Untersuchung gelehrt.

Ursprünglich, d. i. in dem vorsemitischen, sumerischen oder euphratensischen Zeitalter (von 3000 ab rückwärts) war die Religion der alten Babylonier wahrscheinlich reine Himmels- oder Gestirnreligion. Erst später, und zwar zuerst im Westlande (Amurru, d. i. Amoriterland, worunter das ganze Küstengebiet des Mittelmeeres zu verstehen ist, das, weil es die Brücke bildete im Völkerverkehr zwischen Ägypten und Babylonien, das Ziel mannigfacher Eroberungszüge von beiden Seiten her gewesen ist), brachte man mit den Gestirnen und ihren Umlaufszeiten den Wechsel im Naturleben, das Werden und Vergehen in Verbindung. Durch Hervorhebung dieses Zusammenhanges entstanden neue

Göttergestalten wie die des Tammuz (die Geschichte Josephs ist mit Tammuzmotiven »durchwebt«), der Aschera (bei den Phöniziern Astarte, mit Ischtar gleichbedeutend) und des Adad Ramman, welche unter dem Bilde des Hinabsteigens in die Unterwelt (das Reich Nergals) und des Emporsteigens aus ihr das Sterben in der Natur, die Vernichtung des Lebens, und die Verjüngung der Erde im Frühjahr, den Natursegen, verkörperten. Als die westsemitischen, nomadisierenden, kanaanäischen Volksstämme nach dem Osten vordrangen, wie es besonders stark in der Chammurabizeit geschah, wurden diese fremdartigen Göttergestalten auch in die babylonische Götterwelt eingeführt, wodurch ihre anfängliche Einheitlichkeit und Eindeutigkeit verloren ging. Dazu kam eine weitere Verwirrung und Verwischung der Unterschiede zwischen den Gestalten des babylonischen Pantheons, hervorgerufen durch die folgerichtige Denktätigkeit einer ehrgeizigen Priesterschaft. Man übertrug auf den Marduk von Eridu, den Sohn Eas, eine Menge Züge und Funktionen von andern Göttern und verschmolz sie mit ihm zu der Gestalt des Marduk von Babylon, der damit eine alles beherrschende Stellung erhielt und als die »Personifikation des gesamten Systems«, als die »erhabenste Schöpfung der religiösen Spekulation im alten Zweistromlande« anzusehen ist. Damit ist der ahnende, esoterische, latente Monotheismus vorbereitet und angebahnt, der als religiöse Unterströmung den Polytheismus der Babylonier durchzieht und vielfach, nicht bloß bei *Delitzsch*, zu der irrigen Annahme geführt hat, daß die Wurzeln des israelitischen Monotheismus außerhalb des Volkes Israel zu suchen seien.



Heft
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 5. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerbl. u. landwirtschaftl. Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

182. Das preufs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf. [armen Lazarus. 30 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewifsheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben der Schule im Kampf gegen den Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M. Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption und Phantasie in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. Präparationen zur Menschenkunde und Gesundheitslehre. 75 Pf.
245. Redlich, Julius, Ein Einblick in d. Gebiet d. höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius. K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen). 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Heft
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E., Prof. Dr. phil. u. theol., Der Geschichtsquellenwert des Alten Testaments. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E.. Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R.. Herbartanismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, Gottlieb, Die Erzählung im Dienste der häuslichen Erziehung. 25 Pf.
272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. Ein Beitrag zur Heimatkunde. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. Otto, Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, Gustav, Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. (U. d. Pr.)



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

273. Heft.

Das

biologische Prinzip

im

Sachunterricht.

Von

Johannes Koehler,

Rektor in Trier.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906



Preis 50 Pf.




Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

274. Heft.

Über thüringisch-sächsische Ortsnamen.

Ein Beitrag zur Heimatkunde.

Von

Heinrich Heine

in Nordhausen.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906




Preis 25 Pf.




Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

275. Heft.

Schillers

Stellung zur Religion.

Von

Dr. Susanna Rubinstein.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906




Preis 20 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

279. Heft.

Emil Adolf Rossmässler als Pädagog.

Aus Anlass der 100. Wiederkehr des Geburtstages von Rossmässler.

Von

Dr. Gustav Schneider
in Dresden.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Preis 90 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

280. Heft.

Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie.

Von

Dr. Otto Arnold.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Preis 1 M 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

281. Heft.

Die

Reform des Lehrplans

der

Elementarklasse.

Von

M. Troll,
Rektor in Schmalkalden.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Preis 80 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

282. Heft.

Das Atmen

beim

Sprechen, Lesen und Singen.

Ein Beitrag

zu dessen Beachtung, Regelung und Übung.

Von

Gustav Krusche,

Oberlehrer a. D.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
283. Heft.

Die praktische Verwertung
heimatkundlicher Stoffe.

Von

E. O. Köhler
in Freienorla.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Preis 1 M.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

284. Heft.

Die Wissenschaft vom alten Orient

in ihrem Verhältnis

zu

Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben.

Ein Beitrag zur Lösung schwebender Fragen

von

Dr. phil. Julius Haltenhoff,

Rektor in Guben.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906

Preis 1 M.

